جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

بناء أداه لتقييم برنامج التقويم المستمر المستخدم في مدارس منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القائمين على البرنامج

إعداد الطالبة
فاطمة سعيد الحمدي

إشراف الدكتور
ســـــاري ســـــواقد

رســالـــــة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليـــــــا
استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في القياس والتقويم – قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2010

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر

بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة فاطمة سعيد الحمدي الموسومة بـــ:

بناء أداة لتقييم برنامج التقويم المستمر المستخدم في مدارس منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القائمين على البرنامج

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **القياس والتقويم.**

القسم: علم النفس.

	التوقيع	التاريخ	
د. ساري سليم سواقد		2010/08/17	مشرفاً ورئيسا
أ.د. عماد عبدالرحيم الزغول		2010/08/17	عضواً
د. نبيل جمعه النجار		2010/08/17	عضواً
د. راجي عوض الصرايرة		2010/08/17	عضواً

عميد الدراسات العليا

أ.د. نضال صالح الحوامدة

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694

الإهداء

اللهم اجعل عملي هذا خالصا لوجهك الكريم

إلى أهلي جميعا

والدي....والدتي....زوجي....لورا....مروان.... أخواني.... أخواتي....

أهدي هذا الجهد المتواضع.

فاطمة سعيد الحمدي

الشكر والتقدير

لا يسعني بعد توفيق الله على إتمام هذا العمل إلا أن أتقدم بالشكر إلى الوالد الناصح صاحب الخلق العظيم الدكتور ساري سواقد الذي قدم النصح طوال إشرافه على هذه الرسالة وقبل ذلك في المواد الدراسية ولم يتوانَ في تقديم النصح والإرشاد وتوفير سبل النجاح فله مني عظيم الشكر والامتنان.

ولا يفوتني بأن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان للدكتور مروان المحمدي الذي قدم النصح ليظهر البحث بصورة جيدة، والشكر والعرفان موصول للدكتور شاهر سليمان الذي قدم النصح لظهور البحث بصورة جيدة، كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان للدكتور إسماعيل الوليلي الذي قدم النصح لظهور البحث بصورة جيدة.

وجزيل الشكر إلى أعضاء الهيئة الأكاديمية والإدارية كافة في كلية التربية.

والشكر موصول إلى كل من قدم يد المساعدة لإخراج هذا البحث إلى حيز الوجود.

فاطمة سعيد الحمدي

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

بناء أداة لتقييم برنامج التقويم المستمر المستخدم في مدارس منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القائمين على البرنامج

فاطمة سعيد الحمدي

جامعة مؤتة، 2010

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أداة تصلح للحكم على كفاية برنامج التقويم المستمر المستخدم في مدارس المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك) من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين؛ للوقوف على ايجابياته من أجل تطويرها وزيادة فاعليتها في تحسين العملية التربوية، وسلبياته للتقليل منها وتجاوزها، ومعرفة اتجاهات المعنيين نحوه، ومعيقات استخدامه ، وقد خرجت هذه الأداة على شكل استبانه مكونة من ثلاثة أبعاد هي: بعد مدى كفاية برنامج التقويم المستمر وتكون من (24) فقرة، وبعد الاتجاه نحو التقويم المستمر وتكون من (10) فقرات، وبعد التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر وتكون من (11) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (500) فرداً، وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج منها:

أن أبعاد المقياس تتمتع بمؤشرات ثبات عالية فقد بلغت لبعد مدى كفاية برنامج التقويم المستمر (0.94)، ولبعد الاتجاه نحو التقويم المستمر (0.77)، ولبعد التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر (0.79) أما النتائج المتعلقة بالصدق فقد أشارت النتائج إلى أن جميع فقرات الأبعاد ارتبطت ارتباطاً موجباً مع البعد الذي تنتمي إليه.

جاءت تقديرات المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين لكفاية برنامج التقويم المستمر بدرجة مرتفعة.

وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات منها : العمل على إجراء دورات تدريبية مكثفة للمعلمين في مجال التقويم المستمر . ومحاولة تقليل كثافة أعداد الطلبة داخل الصف الواحد ليتناسب مع برنامج التقويم المستمر.

Abstract

Constructing an Instrument to Assess Progressive Evaluation Program used in Schools of Tabouk, Saudi Arabia from the perspective of program providers

Fatemah Soaeed Alhamede
Mu'tah University, 2010

This study aim is a constructing of a suitable instrument to judge the competency of the program of continuous assessment used in schools in the Kingdom of Saudi Arabia (Tabouk Province). The study expresses the viewpoint of teachers, school-principals, and supervisors; to stand on the program's advantages in order to improve them and increase the effectiveness of the educational process. Moreover, the study aims to explore the disadvantages in order to minimize them and find means to eliminate them while overcoming obstacles. Also, the study pinpoints trends that could be utilized for corrective measures proactively. The instrument used in this study is a three dimensions questionnaire: The first dimension focuses on the adequacy of the continuous evaluation program which consisted of (24) items. The second dimension focuses on trends towards continuous assessment, which consisted of (10) items. And the third dimension focuses on the challenges and constraints facing the continuous assessment program which consisted of (11) items. The sample of the study consisted of (500) person from the population of teachers, school-principals and supervisors. The main outcome of this study showed:

High consistency of the scale dimensions indicators; i.e. the adequacy of the continuous evaluation scored (0.94), the trend towards continuous assessment scored (0.77), and the challenges and constraints facing the continuous assessment program scored (0.79). In addition, where validity of the results is concerned, the study indicated that all the items of dimensions are positively correlated with the dimension to which it belongs.

Teachers, school-principals, and supervisors ranked the competency of the continuous assessment program at high level.

The study has concluded several recommendations, such as: Conducting intensive training courses for teachers in the field of continuous assessment. And to try to reduce the number of students per classroom to suit the implementation of the continuous evaluation program.

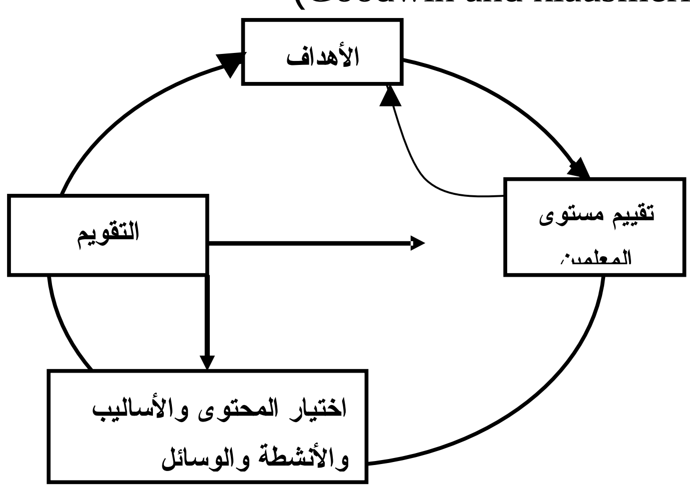
الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

إن أول ما أنزل في القرآن الكريم هذه الآيات الكريمة المباركة: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ* خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ* اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ* الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ* عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ (سورة العلق،الآية 1-5)، وهن أول رحمة رحم الله بها العباد، وأول نعمة أنعم الله بها عليهم، وفيها التنبيه على ابتداء خلق الإنسان من علق، وأنَّ مِنْ كرَمِه تعالى أنَّ علّم الإنسان ما لم يعلم، فشرّفه وكرّمه بالعلم، وهو القَدْر الذي امتاز به أبو البشرية آدم - عليه السلام - على الملائكة، والعلم تارةً يكون في الأذهان، وتارةً يكون في اللسان، وتارةً يكون بالكتابة بالبنان، ذهنياً ولفظيا.

لا شك بان هناك ارتباطاً قويا بين التقويم و التعليم و هذا ما تؤكده النظرة الحديثة للعملية التعليمية التعلمية ، بل إنها تؤكد أن التقويم و التعليم جزءان من عملية واحدة متكاملة. و يظهر الشكل (1) العلاقة بين التقويم وعناصر العملية التعليمية التعلمية حيث يظهر بوضوح العلاقة التبادلية بين كل من العناصر الأربعة و هي الأهداف و التقييم و عملية التعليم (اختيار المحتوى والأساليب والأنشطة والوسائل) و التقويم (Goodwin and klausmerier,1975)



الشكل (1)

العلاقة بين التقويم وعناصر العملية التعليمية التعلمية

ولمَّا كانت العملية التعليمية تتألف من سلسلة عناصر متصلة ومتفاعلة مع بعضها بعضاً، فإنَّ أهمية التقويم تتضح من خلال المكانة التي يحتلها في توجيه العملية التربوية ورفع نوعية مخرجاتها، فهو أحد العناصر الهامة والأساسية، ومن ضمن عناصرها الأربعة وهي الأهداف، والمحتوى، والإجراءات، والأساليب والأنشطة التعليمية، والتقويم.فيتداخل ويتشابك مع جميع هذه العناصر، ويشكل إطاراً مرجعياً لكل عمليات التحسين والتطوير فيها، وفي ذلك يذكر (الكيلاني، 1994) أنَّ للتقويم أهمية كبيرة في العملية التربوية، فهو عملية مستمرة تتم في جميع مراحل التعليم، إضافة إلى أنَّه عملية منهجية منظمة هادفة تتضمن عمليات جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالظاهرة موضوع التقويم وتبويبها وعرضها وتحليلها؛ لإصدار حكم حول قيمة، ليتم اتخاذ القرار بشأنها من حيث تعديلها أو إلغائها وحذفها أو إبقائها.

ويعد كلا من القياس والتقييم والتقويم جانباً من الأنشطة المستمرة التي تحدث داخل الفصل، وكثيراً ما تستخدم عند بعضهم كبدائل تحمل نفس المعنى، بل وأكثر من ذلك فقد تم التعامل معها لسنوات طويلة في الميدان التعليمي دون تمييز، حتى تعالت أصوات المنادين بضرورة تطوير النظرة التقليدية للتعليم من المعيار السيكومتري المعتمد مبدأ الفروق الفردية في نتيجة التعلم إلى المعيار الأديومتري المعتمد على تحقيق الإتقان لكل متعلم، وقبول الفروق الفردية في زمن التعلم فقط، فأصبح لازماً على كل من له علاقة بالتربية والتعليم أن يدرك تماماً أنَّ كل من هذه المصطلحات يشير إلى نوع معين من الإجراءات، وأن لكل منها دوره ونهايته المقصودة المرتبطة بالأخرى، والتي لا تصح أبداً إلا بتكاملها معاً.

فيعد القياس العملية التي يتم بواسطتها تحديد كمية ما يوجد في الشيء المقاس من خصائص أو سمات، وفقاً لإطار من المقاييس المدرجة حسب قواعد محددة (عقل، 2002).

وهنالك عملية أخرى قد تسبق أحيانا عملية التقويم وهي التقييم، والتي تعنى قيمة الشئ أو بمعنى التثمين حيث تعتمد قيمة الشئ على مدى وفائه بالحاجات، كأن ينظر

إلى الأهداف العامة في مجتمع معين على أنها ذات قيمة أو ثمينة بالنسبة لذلك المجتمع(عوده، 2005).

أما التقويم فهو عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالطالب والمعلم والإدارة والمرافق والوسائل والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة عملية التعلم والتعليم ،وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأن هذه البرامج(عودة، 2005).

وقد سعت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خلال السنوات العشر الماضية لتغيير سياستها التي سارت عليها مدة طويلة عند تقييم الطالب بما يتناسب مع الاتجاهات الحديثة في التربية، فقد كانت الوسيلة الوحيدة لتقييم الطلاب هي الاختبارات الشهرية والنهائية بنوعيها التحريري والشفهي، فتحول التقييم وخاصة في المرحلة الابتدائية وبشكل سريع إلى الاعتماد على التقويم المستمر، والذي رأت الوزارة أنه سيحقق نتائج أفضل من سابقه؛ حيث قررت وزارة التربية والتعليم عام (1419هـ) هذا النوع من التقويم في الصفوف الدنيا، وفي المواد الشفهية من الصفوف العليا، ولقد ذكرت اللجنة العليا في لائحة تقويم الطالب (1419هـ) أن هذا النوع هو عبارة عن أسلوب تقويمي يهدف إلى توصيل الطالب إلي درجة الإتقان للمهارات المختلفة من خلال عملية تعليم، وتشخيص، وتصحيح مستمرة ومتواصلة، وهذا التقويم يركِّز على معايير الإتقان، حيث يعتمد إلي مقارنة الطالب بنفسه وفق معايير إتقان مقرره لابد أن يبلغها الطالب وفق مبدأ التعليم الإتقاني.

ونظراً لأهمية التقويم المستمر في العملية التعليمية التعلمية، ولعدم وجود دراسات تقويمية تتبعيه لهذا التقويم، فقد جاءت هذه الدراسة لبناء مقياس لتقويم برنامج التقويم المستمر المستخدم في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك) من وجهة نظر القائمين على البرنامج (المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين).

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

التقويم المستمر ذو أهمية بالغة في العملية التربوية التعليمية بصفة عامة، وتزداد أهميته بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية حيث تمثل مرحلتهم العمرية مرحلة نمو متكامل ونقطة بداية لتكوين الشخصية السوية وهذا يحققه مفهوم التقويم المستمر في التربية والتعليم، وبدأت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بتطبيق التقويم المستمر لتقويم تلاميذ المرحلة الابتدائية في جميع المواد الدراسية منذ عدة سنوات ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة بــبناء أداة تصلح لتقويم برنامج التقويم المستمر المستخدم في مدارس المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك) من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين؛ للوقوف على ايجابياته وسلبياته بهدف تطويره، وزيادة فاعليته في تحسين العملية التربوية، ومعرفة اتجاهات المعنيين نحوه، ومعيقات استخدامه، ومن خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما دلالات القدرة التمييزية لفقرات المقياس المستخدم في تقييم برنامج التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك) من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين؟
2. ما دلالات الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) للمقياس المستخدم في تقييم برنامج التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية(منطقة تبوك) من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين؟
3. ما درجة تقدير المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين لكفاية برنامج التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك)؟
4. ما درجة تقدير المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين للتحديات والمعيقات التي تواجهه تطبيق برنامج التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية(منطقة تبوك)؟
5. ما درجة اتجاهات المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين نحو برنامج التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك)؟

3.1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

أ. **الأهمية العلمية:** وتتمثل بتوفير مقياس ذو خصائص سيكومترية يعتمد عليها للتقويم المستمر، مما سيمكن وزارة التربية والتعليم من استخدامه، وتزويدها بتغذية راجعة عن كفاية برنامج التقويم المستمر المستخدم في المدارس السعودية للمرحلة الابتدائية، والكشف عن نقاط القوة والضعف.

ب. **الأهمية العملية:** وتتمثل فيما يلي:

1. معرفة درجة كفاية التقويم المستمر من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين.
2. معرفة اتجاهات المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين نحو برنامج التقويم المستمر.
3. معرفة التحديات والمعيقات التي تواجه تطبيق برنامج التقويم المستمر للتقليل منها وتجاوزها، ومعرفة الايجابيات للعمل على تطويره وزيادة فاعليته في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

4.1 مصطلحات الدراسة:

القياس (Measurement) :

يعرف القياس لغة: مِن قاس بمعنى قدَّر، نقول: قاس الشيء بغيره أو على غيره؛ أي قدّره على مثاله.

عرف ستيفنز(Steven, 1946) القياس: بأنه العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الأشياء والحوادث وفق شروط أو قواعد محدده. فالقياس عملية يتم بواسطتها التعبير عن الخصائص والسمات بالأرقام بناءاً على معايير معينة(عودة، 2005).

تعرف الباحثة القياس على أنه: استخدام قيم رقمية لعكس مقدار ما في الأشياء أو الأفراد من سمة وخصائص وفق قواعد معينة.

التقييم (Assessment):

عرفه بلوم (Bloom, 1971) بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة (الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد... الخ) وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير؛ لتقدير مدى كفاءة الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقييم كمياً أو كيفياً.

ويري (الرشيد، 2000) أن التقييم: يعد عملية منظمة يستهدف بها تحديد كفاءة أو قيمة أو معنى شيء ما.

ولغاية هذه الدراسة تعرفه الباحثة بأنه: عملية تحديد مدى فاعلية برنامج التقويم المستمر، والمستخدم في مدارس المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، وسيتم استخدام استبانه تقيس تقييم برنامج التقويم المستمر المستخدم في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك).

التقويم (Evaluation):

هنالك أكثر من معنى للتقويم، فقول أبي بكر الصديق - رضي الله عنه - خطابا إثر توليه الخلافة: "فإن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني"، وقول الخليفة العادل عمر بن الخطاب – رضي الله عنه-: "من رأى منكم في اعوجاجا فليقومنى". جاء في لسان العرب: أن القيمة واحدة القيم واصله الواو؛ لأنه يقوم مقام الشيء، يقال قومت السلعة وقوم الشيء فهو قويم أي بيان الشيء من القيمة(ابن منظور، 1997).

كما عرفه ثورنديك (Thorndike, 1961) على أنه: وصف شيء ما تم الحكم عليه على قبوله أو ملاءمته.

عرف (صبري، 2001) التقويم بأنة عملية تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف بدقة وموضوعية في مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، تمهيدا لاتخاذ قرارات بعلاج نواحي الضعف وتعزيز نواحي القوة.

وقد أضاف (عوده، 2005) بأن التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجه تحقق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها؛ لمعالجة

جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها.

وتضيف الباحثة بأن التقويم هوعملية اتخاذ القرارات بشأن العلاج والتحسين والتعزيز واقتراح الحلول، المبنية على عمليتي القياس والتقييم.

برنامج التقويم المستمر (Continuous Evaluation Program):

ذكر (غانم، 1998) أن برنامج التقويم المستمر عملية تقويم التحصيل الدراسي للطلاب؛ لأداء مهارة ما، أو نشاط معين بصورة متقنة، وبالأساليب والإجراءات الملائمة والمحددة، وبطريقة صحيحة تحت متابعة مستمرة من المعلم.

و في منشورات التربية والتعليم (1419هـ) نجد تعريفاً للتقويم المستمر بأنه الأسلوب المحدد والمقنن بإجراءات وضوابط معينة؛ لتقويم تحصيل الطلاب في المواد بشكل مستمر.

وعرفه (المغيدي، 2000) أنه أسلوب محدد بإجراءات وضوابط؛ لجمع المعلومات عن تحصيل الطلاب في المواد خلال العام الدراسي في مختلف مراحل التعليم العام (دليل التقويم المستمر)، ويعتمد هذا النظام في معظم أجزائه على تصنيف بلوم للأهداف التربوية.

وتعرفه (عبد الله، 2003) أنه أسلوب محدد، ومقنن بإجراءات وضوابط معينة؛ لتقويم تحصيل الطلاب في المواد التعليمية بشكل مستمر في مختلف صفوف مراحل التعليم العام، وذلك بأن يقوم المعلم بعدد من الأساليب والإجراءات عدت مرات خلال كل فصل دراسي، بحيث تكون المحصلة النهائية لدرجة الطالب عبارة عن معدل تلك الفترات "المرات ".

ولغرض هذه الدراسة فتعرف الباحثة التقويم المستمر بأنه: البرنامج الذي سيتم الاعتماد عليه في هذه الدراسة من أجل تقويم مدى كفايته وفاعليته في مدارس المملكة العربية السعودية في منطقة تبوك من وجهة نظر المعلمين، والمديرين، والمشرفين التربويين.

5.1 حدود الدراسة:

اقتصرت حدود هذه الدراسة على ما يلي:

1. **حدود بشرية:** اقتصرت هذه الدراسة في التعرف على مدى كفاية التقويم المستمر للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين في المدارس الابتدائية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.
2. **حدود مكانية:** تقتصر هذه الدراسة على المدارس الابتدائية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.
3. **الحدود المنهجية:** تتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق مقياس الدراسة، وصدق وموضوعية استجابة أفراد العينة من المعلمين والمديرين والمشرفين على فقراتها، ويتم تحديد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة، وهي عبارة عن مقياس تم تطويره من قبل الباحثة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2الإطار النظري

يشكِّل الإطار النظري الجانب المفاهيمي في الدراسة، وقد استندت الباحثة في إعداد الإطار النظري على استقراء الكتب، والمقالات، والدراسات، والأبحاث المنشورة، والتي تشكل جميعها أدبيات هذه الدراسة، وقد تناول الجزء الأول من الأدب النظري استعراضاً لمفهوم القياس ومستوياته، وتناول الجزء الثاني التقويم التربوي: مفهوم التقويم التربوي، وأدواته، وأنواعه، وأهدافه، ومجالاته، والمعيقات والمشكلات التي تواجه تطبيقه، وتناول الجزء الثالث التقويم المستمر: مفهوم التقويم المستمر، ومجموعاته، واللوائح، ومراحل تطبيقه، والأدوات المستخدمة، وأهدافه.

1.1.2 القياس Measurement

1.1.1.2 مفهوم القياس:

بنيت تعريفات القياس على فكرة ثورندايك التي تقول أن كل ما يوجد، يوجد بمقدار، وكل مقدار يمكن قياسه (عقل، 2002)، ويعرف ستيفنز (Steven, 1946) القياس بمفهومه الواسع بأنَّه عملية تحديد أرقام لأشياء أو أحداث وفقاً لقوانين؛ أي لنقيس شيئاً علينا أن نقوم بعمليات نقارن فيها الشيء بمعيار، أو بمقياس معين حسب قواعد معينة، ويرى جلفورد (Guilford) أن القياس وصف للبيانات أو المعطيات بالأرقام، كما يرى ننااللي (Nunnal) المشار إليه في (أبو جلالة، 1999) أن القياس يتكون من قواعد استخدام الأعداد، بحيث تدل على الأشياء بطريقة تشير إلى كميات من الخاصية.

ويعرف (النبهان، 2004) القياس النفسي أنَّه وصف كمي لمقدار السمة التي يمتلكها الفرد، ولا يرقى ذلك إلى إصدار أحكام حول تلك السمة.

فالقياس: هو مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها التعبير عن سلوك المتعلم بأعداد أو رموز وفق قواعد محددة؛ بمعنى أننا لا نقيس الأشياء والحوادث والناس

أو المتعلم، بل نقيس خصائص الأشياء أو السمات، وبشكل أدق، فإننا نقيس السلوك الدال على وجود السمة (عودة، 2005).

ودعم لورد و نوفيك(Lord & Novick,1968) وتورغرسون (Torgerson,1958) دقة تعريف ستيفنز، وأضافا بأن القياس يكون لخصائص الأشياء لا الأشياء نفسها (ليندا،جيمس،2009).

2.1.1.2 مستويات القياس :

تصنف المتغيرات النفسية والتربوية إلى نوعية أو كمية، فالمتغير الكيفي أو النوعي تناسبه عمليات وإجراءات التصنيف، ويطلق علية المتغير الاسمي، أمَّا المتغير الكمي فتناسبه عمليات وإجراءات تسمح بالحصول على ترتيب تصاعدي أو تنازلي لقيمه، وعندئذ يطلق عليه المتغير الرتبي، أو تسمح بالحصول على قياسات كمية له، ويطلق عليه المتغير الفئوي، أو تسمح بالحصول على الصفر المطلق، ويطلق عليه بالمتغير النسبي(علام، 2006).

فعلى سبيل المثال استخدم قدماء المصريين وحدة الذراع لقياس الطول، التي حُددت على أنَّها طول الساعد من المرفق إلى قمة الإصبع الأوسط؛ لذلك تتباين أنواع المقاييس ومستوياته وفقاً لنوع المتغير وطبيعته، والهدف من عملية القياس، فلكي نجري عملية القياس بالدقة المطلوبة يجب أن نراعي مستوى قياس المتغير (ليندا،جيمس،2009).

تختلف مستويات تدريج القياس فيما بينها بمدى احتفاظ قيم التدريج بخصائص خط الأعداد، كما وردت في (عودة، 2005) وكذلك في (علام، 2006) وهذه المستويات موضحة كالتالي:

1. المقياس الاسمي Nominal Scale:

وتستخدم فيه الأرقام للتعريف بمتغيرات نوعية، ولا تحمل أي مدلولات كمية، و هو أدنى مستويات القياس، ويناسب المتغيرات الكيفية أو النوعية التي تتطلب تصنيف الأفراد إلى مجموعات منفصلة للتمييز بينهم حسب سمة معينة، ويكون الهدف من عملية القياس هو التصنيف، والأعداد المستخدمة تعد بمثابة رموز بسيطة

تستخدم كأسماء للتصنيف في فئات، ولا نستطيع أجراء عمليات حسابية عليها، بحيث تكون ذات معنى، ومن أمثلة متغيرات هذا المستوى: النوع الاجتماعي، الحالة الاجتماعية.

2. المقياس الرتبي Ordinal Scale :

في هذا المستوى يتم التعامل مع المتغيرات النوعية، و هنا يمكن الترتيب تنازلياً أو تصاعدياً حسب درجة امتلاكهم للسمة المراد قياسها، والمقياس الرتبي يشتمل على فئات تحمل معنى الترتيب ولا تحمل معنى التساوي، ويمتلك هذا المقياس خاصية الترتيب بالإضافة إلى خاصية التصنيف التي يمتلكها المقياس الاسمي.

3. المقياس الفئوي Interval Scale:

القياس بهذا المستوى أرقى من القياس بمستوى الرتبة؛ حيث تحتمل الأرقام في هذا المقياس معنى كمياً، ويتمتع هذا المقياس بوحدات متساوية، والأعداد لها معنى وترتيب، والصفر في هذا المقياس صفر افتراضي من أمثلة هذا المقياس: درجة الحرارة.

4. المقياس النسبى Ratio Scale:

هو أعلى مستويات القياس، لأنه يمكن أجراء جميع العمليات الحسابية الأساسية. ويتميز هذا المقياس بأن له وحدات متساوية وصفراً مطلقاً (حقيقياً) يمثل غياب السمة المقاسه، ومن أمثلة هذا المقياس الطول، الوزن، العمر.

إنَّ كل مقياس من المقاييس يمتلك خصائص المقاييس السابقة له، بالإضافة إلى خاصية مميزة له، ومن هنا جاءت فكرة هرمية المقاييس.

3.1.1.2 أدوات القياس والتقويم:

تتعدد أنواع التقويم وأغراضه ومجالاته، فقد يعتمد المعلم على الاختبارات بمختلف أنواعها، والوظائف أو التعيينات البيتيه، والتقارير، وقد يستعمل في مواقف معينة تقديرات الطلبة الآخرين في الصف، وقد يستعمل التقديرات الذاتية، ولهذا التنوع أسبابه وأغراضه المختلفة، وربما يحتاج استخدامه أحياناً إلى تبريرات

منطقية، وقد لا يميل بعضهم إلى استخدام الأساليب التي تعتمد على الذاتية في التقدير، ولذلك فإنَّ سجل الطالب أشبه ببنك، أو قاعدة للمعلومات الكمية والنوعية.

وقد صنَّف هبنكز وانتس (Hopkins and Antes,1978) هذه الأدوات في فئتين المشار إليه في (عودة، 2005).

أ. فئة الأدوات التي تندرج تحت اسم الاختبارات، وهي:

الاختبارات المقننة أو المنشورة، وهناك عدة أنواع من هذه الاختبارات وفقاً لتعدد الإغراض، و من أهمها:

أولا: اختبارات التحصيل: و في هذا النوع من الاختبارات يتم تحديد الدرجة التي يكتسبها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحققه أو يصل إليه في ماده دراسية، أو مجال تعليمي أو تدريبي معين، ومن أغراض الاختبارات التحصيلية:

1 ــ **التشخيص:** ويعني ذلك محاولة التعرف على جوانب القوة والضعف لدى الطالب في جانب من جوانب التحصيل؛ للاستفادة من النتائج في تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف مع ما يستدعيه ذلك من تقويم لأسلوب التدريس أو المناهج أو المرافق التعليمية المختلفة ومصادر التعلم، مع الإشارة إلى أن هناك اختبارات خاصة بالتشخيص، ولكنَّ هذا لا ينفي عن الاختبارات التحصيلية الصفية العادية وظيفة التشخيص.

2 ــ **التصنيف:** أي تصنيف الطلاب إلى تخصصات مختلفة: أكاديمي، وتجاري، وصناعي، وزراعي، وما إلى ذلك، أو تصنيفهم إلى مجموعات اعتماداً على قدراتهم العقلية أو ميولهم، وبطبيعة الحال لا يكون هذا التصنيف ممكناً إلا بالاعتماد على نتائج الطلاب على اختبارات تحصيلية، أو اختبارات خاصة، أو وسائل قياس أخرى من مقابلات شخصية واستبانات وقوائم وما إلى ذلك.

3 ــ **قياس مستوى التحصيل:** هو مدى تحقق الأهداف التعليمية لدى المتعلم في مادة دراسية بعينها، وفي المواد الدراسية جميعها، أن الاختبارات التحصيلية في معظمها تنصب على تحقيق هذا الهدف بقصد الأخذ بنتائجه في تحسين مستوى التعليم، وترفيع الطلاب إلى صفوف أعلى، وما إلى ذلك.

ثانيا: اختبارات القدرات العقلية: هي الاختبارات التي تصمم للكشف عن درجة توفر القدرة العقلية اللازمة للتعلم، وتشمل اختبارات الذكاء مثل اختبار ستانفورد- بنية ، واختبار ويكسلر.

ثالثا: اختبارات الاستعداد: لقياس مدى قابلية الفرد لتعلم خبرة ما أو مهارة معينة.أو ما يمتلكه من قدرة تمكنه من اكتساب سلوك معين أو مهارة معينة إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة، ينبغي أن تقيس مهارة معرفية، وتستخدم في التنبؤ أو الانتقاء أو التسكين.

رابعا: اختبارات من إعداد المعلم: وهى على الأغلب الاختبارات التحصيلية، و هي اختبارات يقوم المعلم بإعدادها تبعا لجدول المواصفات و ذلك للوقوف على ما امتلكه الطلاب من خبرات و مهارات و لتحديد جوانب القوة و الضعف لديهم.

ب. فئة الأدوات التي لا تندرج تحت اسم الاختبارات:

هي الأدوات التي تستخدم أو تصمم لقياس بعض الأهداف التي لا تقاس بالاختبارات بالمعنى التقليدي؛ للتعرف على اتجاهات الطلبة نحو الموضوعات والتخصصات والمؤسسة التعليمية بشكل عام، أو للكشف عن ميول الإفراد، وأرائهم، وقدراتهم على التكيف الاجتماعي ،وسمات الشخصية لديهم مثل: القلق والطموح ومفهوم الذات، ويطلق على هذه الأدوات، أدوات الملاحظة والتقدير ومن هذه الأدوات كما وردت في(عودة، 2005)، وكذلك في (علام، 2006) ما يلي:

1. **السجلات القصصية:** عبارة عن وصف لسلوك يقوم به الطالب سواء كان السلوك لفظياً أو علمياً، وكثيراً ما يلاحظ المعلم في غرفة الصف أو خارجها مثل هذا السلوك، ويفضل أن يسجلها على بطاقات خاصة يصف فيها السلوك والزمن القيام به، ومن قام به، إضافة إلي تعليق المعلم أو الملاحظة.
2. **قوائم الشطب:** هي عبارة عن أداة مكونة من مجموعة فقرات ذات صلة بالمتغير أو السمة المقاسة، وكل فقرة من هذه الفقرات تعبر عن سلوك بسيط يخضع للكل أو للعدم، بمعنى أن التدريج هنا من مستوين فقط، وبالتالي فهي صورة من صور مقاييس التقدير.

3. **سلالم التقدير**: عبارة عن أداة تتكون من مجموعة ذات صلة بالمتغير أو السمة المقاسة، وكل فقرة من هذه الفقرات تعبر عن سلوك بسيط يخضع إلى تدريج من عدة مستويات يتم تحديدها مسبقا بما يتلاءم مع نوع السمة المقاسة، والمرحلة العمرية للملاحظة، ومصادر الأخطاء المحتملة، وأشهر هذه المقاييس هي:

أ- مقياس ليكرت(أسلوب التقدير الجمعي): لكل فقرة من فقرات هذا المقياس تدريج من خمسة مستويات، وتوفر هذه الأداة إمكانية توجيه الملاحظة إلى سلوكيات محددة، وتمكن المعلم من مقارنة الطلبة مع بعضهم بالنسبة للسمة المقاسة.

ب- مقياس ثيرستون: اقترح ثيرستون إعطاء أهمية لكل فقرة، والتمييز بين هذه الفقرات بواسطة قيم عددية يتم تحديدها من خلال بعض الإجراءات، أو اختيار الفقرات التي لها نفس الأهمية واستبعاد الفقرات قليلة الأهمية.

ج- مقياس التباين (التضاد) اللفظي: تقوم فكرة هذا المقياس على معاني المفاهيم مرتبطة بصفات يعبر عنها بكلمات أو عبارات، وكل كلمة لها نقيض.

د- مقياس جتمان(الأسلوب التراكمي): اقترح جتمان أسلوب بناء موازين اتجاهات أحادية البعد؛ ونعني بذلك أن الفقرات مترابطة فيما بينهما بحيث إذا وافق الفرد على الفقرة (2) فإنه يوافق أيضا على الفقرة (1) التي تسبقها وهكذا.

هـــ. مقياس كومبس: يعتمد هذا الأسلوب على تجميع عدد من الفقرات أو العبارات التي يفترض أنها تتعلق بالاتجاه المراد قياسه، ويطلب من الأفراد ترتيب الفقرات التي تقترب من موقعه على متصل الاتجاه، ويهدف للكشف عن السمات الكامنة.

4. مقاييس العلاقات الاجتماعية (السوسيومترات):الغرض من هذه المقاييس الكشف عن قوة العلاقة الاجتماعية بين الطلبة أو الأفراد في مؤسسة معينة، أو في تجمع

سكاني ،مثل مجموعة المعلمين في مدرسة أو منطقة معينة، أو مجموعة من الطلبة في الصف أو مدرسة معينة.

5 .الأدوات الاسقاطية: هي عبارة عن فقرات أو أسئلة مصاغا لفظيا، أو على شكل رسومات غير محددة البنية، وهنالك بعض الاختبارات المقننة والمطورة مثل اختبار بقع الحبر لرورشاخ.

2.1.2 التقويم التربوي

إذا كانت عملية التقويم مهمة لنجاح كل عمل فهي في مجال التربية والتعليم أكثر أهمية، حيث تمثل ضابطاً رئيسياً وأساسياً في تصحيح المسيرة التربوية وتوجيهها نحو أفضل السبل التي توصل إلى الأهداف التربوية في أقل جهد وأقصر وقت وبأقل تكلفة

يعتبر التنقل في الممارسات الصفية بين المراحل الثلاثة (القياس والتقييم و التقويم) عملية متداخلة ومتتابعة وذلك في تكامل، فمن المرحلة الأولى وهي جمع البيانات بالأدوات والأساليب المختلفة مثل الاختبار والملاحظة، ونتأكد فيها من صلاحية تلك الأدوات، ونستخلص بيانات دقيقة (القياس) إلى المرحلة الثانية التي نفسر فيها معنى البيانات، ونصدر الحكم عليها (التقييم) أو (التقدير) وأخيراً إلى المرحلة الثالثة التي ننتقل فيها للمعالجة والتصحيح (التقويم) وبانتقالنا من إصدار الحكم (اللفظي) إلى المعالجة والتصحيح (التنفيذي) نكون انتقلنا من مصطلح التقييم أو التقدير(Assessment) إلى مصطلح التقويم (Evaluation)، ويعتبر التقويم أوسع المصطلحات الثلاثة وأشملها(منسي، 2003).

1.2.1.2 مفهوم التقويم التربوي:

يعد مفهوم التقويم التربوي من المفاهيم التي تعرضت لكثير من التغيرات عبر الزمن سواء في تعريفاته أم في عناصره ومكوناته ووظائفه. فقد زخرت المراجع التربوية بتعريفات متعددة وأدوار متباينة للتقويم ومن أجل تحديد مفهومٍ

واضح للتقويم فلا بد من التطرق إلى بعض التعريفات التي جاءت فيه وفحصها والتأمل فيها.

تعريف بلوم (Bloom,1971) بأن التقويم "إصدار حكم على الأفكار والأعمال وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية المتعددة. ويشمل استخدام المقاييس أو المعايير لتقويم مدى دقة الأمور أو الأشياء وفعاليتها، وقد تكون الأحكام نوعية أو كمية، كما قد تكون المعايير من تلك التي يقررها المتعلم أو من تلك التي تعطى له".

تعرف (الغريب، 1988) التقويم بأنه قيام المعلم بإعطاء قيمة لأداء التلاميذ، بقصد معرفة إلى أي حد استطاع التلاميذ الاستفادة من عملية التعلم المدرسية، والى أي مدى أدت هذه الإفادة إلى إحداث تغيير في سلوكهم، وفيما اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية.

ويعرفه (سرحان، 1988) بأنه تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلي تحقيقها بحيث يكون عونا لنا علي تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية،ورفع مستواها،ومساعدتها في تحقيق أهدافها

ويعرف (كراجة، 1997) التقويم التربوي كونه إصلاح وتعديل فهو الصورة الأكثر شيوعاً في مجال التخطيط التعليمي حيث يمكن الاستفادة من البيانات الخاصة بتنفيذ الخطة والتي تم جمعها وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها في الوقوف على مدى القرب أو البعد عن الأهداف المرسومة ومن ثم اقتراح سبل الإصلاح؛ أي أن التقويم من هذا المنظور هو وسيلة لتحديد نقاط القوة والضعف في تنفيذ الخطة الموضوعة، والعمل على تدعيم الجوانب القوية والقيام بتعديل مسار التنفيذ للتخلص من جوانب الضعف.

ويعرفه (صبري، 2001) بأنه: إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها الطبيعي واقتراح الوسائل لتلافي هذا النقص في المستقبل.

ويذكر (الزغول، 2002) بأن التقويم عملية منظمة لجمع البيانات والمعلومات وتحليلها، بهدف تحديد مدى تحقق نتائج التعليم للمتعلمين، واتخاذ القرارات المناسبة.

ويعرفه (منسي، 2003) بأنه: التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف.

أما (النبهان، 2004) فيعرف التقويم بأنه عملية إصدار الحكم أو وصف كمي أو نوعي للدرجة آو لمستوى الأداء .

وأما تعريف (قلادة، 2005) فهو: التقويم التربوي هو إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تحدده تلك الأهداف، وبحيث تحدث تغييرات في سلوك المتعلمين، وتعتبر الوظيفة النهائية للتقويم هي المساعدة على تسهيل إجراءات تحسين تعلم الطلاب.

ويعرفه(الحصيني، 2007) على أنه عملية مخططة لجمع المعلومات الميدانية عن جانب من جوانب العملية التعليمية ،وذلك لإصدار الحكم علية ومعرفة مدى تحقيقه للأهداف المنشودة،ثم علاج مواطن الضعف في هذا الجانب ،وذلك باتخاذ القرار المناسب من بدائل متعددة"

والتقويم كما تراه وزارة التربية والتعليم "بأنه هو عملية منظمة لجمع المعلومات لغرض تحديد تحقيق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها"

في ضوء ما سبق يتبين أن التقويم يهتم بتحديد نواحي القوة ونقاط الضعف في الشيء أو الموضوع أو الشخص الذي يتم تقويمه ، وذلك باستخدام أساليب التقويم المناسبة التي تقدم الأدلة الكافية لما يتم تقويمه،بهدف تعزيز أو تدعيم جوانب القوة، وتجنب جوانب الضعف من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

2.2.1.2 المبادئ العامة للتقويم التربوي:

إن التقويم عملية تحدد مدى تحقيق التلاميذ للأهداف التربوية، وهذه العملية تبلغ أقصى حد لها من الفاعلية عندما تبنى على مبادئ إجرائية صحيحة، وتعتبر هذه المبادئ المعايير التي توجه عملية التقويم، وتحدد مدى فاعلية الإجراءات

المستخدمة فيها، ويلخص (أبو علام، 2005) هذه المبادئ التي يمكن اعتبارها إطارا عاما يمكن أن ينظر لعملية التقويم من خلالها فيما يلي:

1. تحديد ما يقوم له الأولوية دائما في عملية التقويم: إن فاعلية التقويم تتوقف على وصف دقيق لما يقوم، فيجب أن لا نعد أو نختار أسلوب التقويم إلا بعد أن نحدد بعناية الغرض من التقويم.
2. اختيار وسيلة التقويم في ضوء الأغراض التي تخدمها: يجب أن تكون قدرة الوسيلة على تحقيق الغرض المراد منها هي المعيار الأول في اختيارها، فكثير ما يتم اختيار وسائل التقويم على أساس دقتها في المقياس، وعلى أساس موضوعية النتائج أو على أساس الجانب العملي فيها، وهذه المعايير هامة ولكنها ثانوية بالنسب للمعيار الأساس وهو مدى فاعلية الوسيلة التي نختارها في الوصول إلى ما نريد معرفته عن المتعلم.
3. استخدام أساليب متنوعة للتقويم: إن السبب الرئيس الذي يجب من أجله أن تتعدد أساليب التقويم هو أن كل وسيلة لا تقدم إلا دليلا محدودا على بعض مظاهر سلوك المتعلم، وللحصول على صورة كاملة فإننا نحتاج إلى تجميع بيانات من مختلف الوسائل المناسبة.
4. معرفة نواحي الضعف والقوة في وسائل التقويم المستخدمة: إن أفضل وسائل التقويم تبقى قاصرة عن أن تكون بالدقة التي نود أن تكون عليها، فهي تتعرض لنوع أو أكثر من أنواع الخطأ، مثل أخطاء في الإعداد أو أخطاء أثناء التطبيق، أو أخطاء عند تفسير النتائج.

3.2.1.2 خصائص التقويم التربوي

تستند عملية التقويم التربوي إلى مجموعة من الخصائص التي يتحدد في ضوئها مسار هذه العملية وإجراءات تنفيذها، وقد أشار (فتح الله، 2000)، و(كاظم، 2001)، و(ملحم، 2001) إلى أن هذه الخصائص تتمثل فيما يلي:

1. أن يكون هادفا: تعد عملية تحديد ما ينبغي من معارف ومهارات واتجاهات التي يراد إحداثها في سلوك المتعلمين، نقطة الانطلاق في عملية التقويم، ويشترط في

الأهداف التربوية أن تكون واضحة ومحددة ومرتبطة بسلوك معين قابل للتقويم، والتقويم الهادف يعطي المسئولين مؤشراً عن العملية التعليمية وعن مدى تحقيق الأهداف، فإذا كانت الأهداف غير واضحة وغير مصاغة بدقة، لا يكون الحكم دقيقا ولا نعرف درجة تحقيق الأهداف.

2. **الشمولية:** حيث يكون التقويم شاملاً لجميع جوانب النمو في شخصية التلميذ ومستواه الدراسي، ولا يقتصر على المعارف والمفاهيم والحقائق، كما يشترط للشمولية أن تتنوع فيه أدوات التقويم، ويتعاون أكثر من مقوم في القيام بإجرائه.
3. **الاستمرارية:** وذلك بأن يكون التقويم مستمرا طوال فترة دراسة الطالب؛ فهو يبدأ مع بدء العملية التعليمية ويلازمها في جميع مراحلها، ويتحقق من ذلك عدد من الأهداف، كتحديد جوانب القوة والضعف، وتحديد صعوبات التعلم ومعوقاته في وقت مبكر، والعمل على إيجاد حلول لهذه الصعوبات، وتتبع نمو التلاميذ في الجوانب المختلفة، وتقويم تقدمهم في هذه الجوانب.
4. **العلمية:** كي تكون عمليات التقويم التربوي قائمة على أسس علمية يستوجب ذلك أن تتوفر فيها الصفات التالية:

أ. **الثبات:** ويقصد به أن تكون نتائج التقويم متسقة أو متقاربة وذلك إذا ما أعيد استخدام الأداة نفسها بعد فترة زمنية معقولة و على نفس الأفراد و تحت نفس الظروف.

ب. **الصدق:** أي أن تقيس أدوات التقويم ما وضعت لقياسه.

ج. **الموضوعية:** وتعني عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية للمقوم.

5. **الاقتصادية:** ويقصد به أن يكون التقويم اقتصاديا في الوقت والمال والجهد؛ فيكون الوقت مناسبا لإجراء التقويم ومخططا له، وأن يكون الجهد موزعا على فترات التقويم المتعددة، وأن تكون النفقات معقولة خصوصا فيما يتصل باستخدام الأدوات المتنوعة.
6. **التعاونية:** ذلك أن التقويم المصاحب للمنهج الحديث لم يعد قاصراً على فرد بعينه، وإنما يشارك فيه كل من يؤثر ويتأثر بالعملية التعليمية، سواء كانوا من

المعلمين، أو المديرين، أو المشرفين التربويين، أو التلاميذ أنفسهم وأولياء الأمور، أو من لهم اهتمام بأمور التربية من أبناء المجتمع والبيئة المحلية.

7. **تنوع أساليب التقويم وأدواته:** يجب أن تتنوع أساليب التقويم للتمكن من قياس جميع جوانب النمو المختلفة للتلميذ، وللتغلب على عيوب كل أداة من أدوات التقويم بقدر المستطاع.

4.2.1.2 أنواع التقويم التربوي:

هناك عدة تصنيفات للتقويم التربوي و اشهرها التصنيف تبعا للزمن. حيث يقسم التقويم التربوي زمنياً إلى:

1. **تقويم قبلي (تقويم تمهيدي) Preliminary Evaluation**

وهي خطوة ضرورية وهامه فقد يؤدي (أي تقويم قبلي) إلى اتخاذ قرار بإعادة النظر في الأهداف التي لم يتمكن الطلبة من متطلباتها السابقة، كما انه يكشف عن الأهداف التي يتقنها الطلبة قبل تنفيذ عملية التدريس مما يترتب علية ترك وحدة كاملة والانتقال إلى وحدة أخري والتركيز عليها، بمعنى أن نتائج التقويم القبلي قد تعيد النظر في خطة عملية التدريس بما يتناسب مع حاجات الطلبة ،وتحقيق غرضا هاما في عملية التعليم وهو أن نبدأ مع كل طالب من حيث هو (عوده، 2005).

وذكر (الحصيني، 2007) أن التقويم القبلي يهدف إلى تحقيق عدد من الأهداف من أبرزها:

أ- تحديد مدى استعداد التلاميذ لبدء عملية التعليم المدرسي.

ب- معرفة مدى استعداد التلاميذ لبدء عملية تعلم مادة جديدة.

ج- تحديد مستوى التلاميذ ووضعهم في مجموعات أكثر تجانسا.

2. **تقويم تكويني Formative Evaluation**

يشير مصطلح التقويم التكويني إلى تقويم يتم أثناء تشكيل الأشياء وتجسيدها، والهدف الرئيس من التقويم التكويني إدخال التحسينات و إصلاح أي خلل قد ينتج مباشرة (حمدان ، 1985).

إن هذا التقويم يسير جنبا إلي جنب مع عملية التدريس فهو يزود المعلم والطالب بالتغذية الراجعة المتعلقة بالنجاح أو الفشل، فالطالب يشعر بنجاحه ويحدد أخطاءه.والمعلم يعدل خططه في ضوء النتائج وهكذا، فان الهدف الأساسي من هذا التقويم هو توجيه وتنفيذ عملية التعلم وتتم في هذه الخطوة نقطة هامه وهي أن بعض الطلبة لا يبدون تقدما مرضيا كما تشير إلية نتائج أدوات التقويم المستعملة(عودة، 2005).

وهدف التقويم التكويني الكشف عن جوانب القوة والضعف في برنامج تعليمي معين أثناء إعداده وتنفيذه في مرحلة التجريب بغرض مراجعة مكونات البرنامج وتعديلها وتطويرها وكذلك تشخيص مواطن القوة والضعف في أداء المتعلمين وتحديد الصعوبات التي يواجهها كل منهم أثناء التعليم واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج.ومساعدة المتعلم في التعرف على قدراته وإمكاناته واقتراح سبل ووسائل تحسينها وتنميتها إلى أقصى حد ممكن (علام، 2006).

أن للتقويم التكويني أغراضا يهدف إلى الوصول إليها وتحقيقها، ويحددها (أبو لبدة، 1987) في الآتي:

أ- التعرف على تعلم الطالب ومراقبة تقدمة وتطوره خطوة بخطوة .
ب- قيادة تعليم الطالب وتوجيهه في الاتجاه الصحيح .
ج- تحديد الخلل في تعليم الطالب تمهيدا لعلاج هذا الخلل.
د- الحصول على البيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس.
ه- مساعدة المعلم على تحسين تدريسه أو إيجاد طرق تدريس بديلة.
و- إعادة النظر في المنهاج وتعديله
ز- تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم
ح- وضع خطة للتعليم العلاجي وتصميمه لتخليص الطالب نقاط الضعف .
ط- تقوية دافعية التعلم عند الطالب ،وذلك معرفته الفورية لنتائجه وكيفية تصحيحها .
ي- زيادة انتقال اثر التعليم، وذلك عن طريق تأثير التعليم السابق الجيد في التعليم اللاحق، لتثبيت التعليم أو زيادة الاحتفاظ به.

3. تقويم إجمالي أو ختامي Summative Evaluation

أما التقويم الإجمالي أو الختامي فهو تقويم يتم عند نقطة معينة لأحد المشروعات أو البرامج أو المقررات أو قريب منها وإعادة ما يتم بقصد إصدار أحكام ختامية على القيم أو الفائدة الإجمالية للجهود التعليمية وأنشطتها وبرامجها في النهاية إعطاء درجات أو تقديرات للطلاب وتوضح مدى كفايتهم في تحصيل ما تضمنه الأهداف العامة للمقرر (حمدان، 1985) .

وأضاف (علام، 2006) أن دور التقويم الختامي أو التجميعي هو الكشف عن مدى تحقق البرامج لأهدافه بعد إتمام إجراءات التقويم البنائي المستمر ، وكذلك تحديد المستوي التحصيلي العام للمتعلمين في نهاية مدة دراسة معينه بالنسبة للمعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالمجالات الدراسية، وذلك لاتخاذ القرارات تتعلق بتقديراتهم ومنحهم الشهادات الدراسية وهذا يؤكد أيضا الدور الايجابي لعملية التقويم الختامي .

ويذكر (الحبيب، 2000) أن التقويم التجميعي يسعي إلي تحقيق عدد من الأهداف، ومن هذه الأهداف ما يلي :

أ- معرفه مدى تحقق الأهداف
ب- الحكم ويشمل ذلك إعطاء الدرجات والتقديرات والترتيب.
ج- اتخاذ القرارات، كالانتقال من مستوي إلي أخر، والتخرج.
د- تعتبر نتائج التقويم التجميعي نقطة بدء ملائمة لتعليم لاحق .

5.2.1.2 أهداف التقويم التربوي:

تستمد عملية التقويم أهميتها من دورها في توجيه العملية التربوية ،وخطورة اتخاذ القرارات الخاطئة علي مستوي الفرد والمجتمع، كما تستمد أهميتها من خصائصها والتي تتخلص في استمراريتها حيث انتهاء عملية تقويم ربما كان بداية لعملية تقويم أخري، ولعل العدد الكبير من الامتحانات والزمن الذي يقضيه الطالب في الإجابة عن أسئلة الامتحانات طيلة المراحل الدراسية خير دليل علي ذلك، وشموليتها من حيث مراعاتها لجميع الجوانب النمو المختلفة (معرفية وحركية

وانفعالية)؛ بمعني اهتمامها بالتوازن في تنمية شخصية المتعلم ،ومراعاتها أيضا لجميع المجالات والعوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف التعليمية، ويحقق التقويم التربوي عدة أهداف من أهمها:

1- معرفة مستوى الطلاب ومقدار معرفتهم للمادة ، ونقل الطلاب من مرحلة دراسية لأخرى ، ويتم هذا في الغالب نتيجة الاختبارات الفصلية والنهائية والشفوية ، كما أنه يسهم في ترشيد تعليم الطلاب ، حيث يوجه المعلم طلابه لقراءات وخبرات ونشاطات نتيجة معرفته لمدى كفاية التقويم (حمدان، 1985).
2- استثارة دوافع الطلاب للتعلم: فالاختبارات هي التي تنمي دوافع الطلاب للتعلم ومعرفة الطالب بنتائجه تجعل تعلمه أسرع (القرشي، 1986).
3- معرفة درجة فعالية المواد والطرائق التدريسية المستخدمة في إحداث التعلم وتتمثل مهمة التقويم هنا في تزويد المعلم بتغذية راجعة بخصوص ملائمة المواد والطرق لمستوى طلابه وقدراتهم ورغباتهم ويعرف من خلالها نتائج مجهوده ليعدل بعد ذلك من خططه ووسائله(أبو حطب وعثمان، 1983).
4- اتخاذ القرارات التربوية: حيث يعد التقويم أساسياً في اتخاذ القرارات المتعلقة بمحتوى المناهج والكتب وأساليب التدريس والتجديدات التربوية، كما يعد أساساً لاتخاذ قرارات تربوية متعلقة بالطالب والمعلم ونواحي العملية التربوية كافة، كالقبول بالمدارس والبرامج والمؤسسات (أبو حطب وعثمان، 1983).
5- توفير بيانات تربوية ودعائية عما تحققه المدرسة من رسالة اجتماعية وما تقوم به من واجبات ومسئوليات فعن طريق التقويم يدرك المجتمع الجهود التي تقوم بها المدرسة، فهو احد مؤشرات الحكم على نتائج العملية التربوية ومدى نجاح المؤسسة التعليمة (أبو لبدة، 1987).

6.2.1.2 التقويم عملية تشمل عمليتي التقييم والقياس:

هناك علاقة ترابطية وتكاملية بين المصطلحات الثلاثة؛ حيث تعتبر هذه خطوات متتابعة ومكملة لعملية واحدة كبيرة هي عملية التقويم؛ حيث أن التقويم لابد أن يبنى على قياس ومن ثم على تقييم(Lynch, 2001).

فالقياس يصف السلوك وصفا كميا، ويحدد مقدار سمة معينة أو أكثر لدى الفرد، ولا يتخطى ذلك إلى إصدار حكم معين على السلوك أو السمة المقاسة(علام، 2006).

ولابُدَّ للأرقام في القياس من وحدة قياس، ففي القياس المباشر نجد المتر والكيلو غرام، بينما في القياس غير المباشر نجد وحدات قياس افتراضية مثل درجة، أو انحراف معياري، والقياس التربوي يُعَدُّ من أنوع القياس غير المباشر، وعند الحديث عن عملية القياس فإنَّ هذا يتضمن الحديث عن دقة القياس، والتي ترتبط بشكل مباشر بأهمية القرارات المترتبة على نتائج القياس، ويزودنا القياس بمعلومات عن بعض العوامل التي لها صلة بصنع القرارات، فالاهتمام ينصب في عملية القياس إلى الوصول للدقة في البيانات، وتتوقف دقة القياس على أداة القياس المستخدمة، وفي الغالب تستخدم الاختبارات كأداة للقياس، كما يتوقف معنى القياس على المقارنة، حيث لا يكون للقياس معنى إلا بمقارنة شيء بشيء آخر أو بمحكم آخر(عودة، 2005).

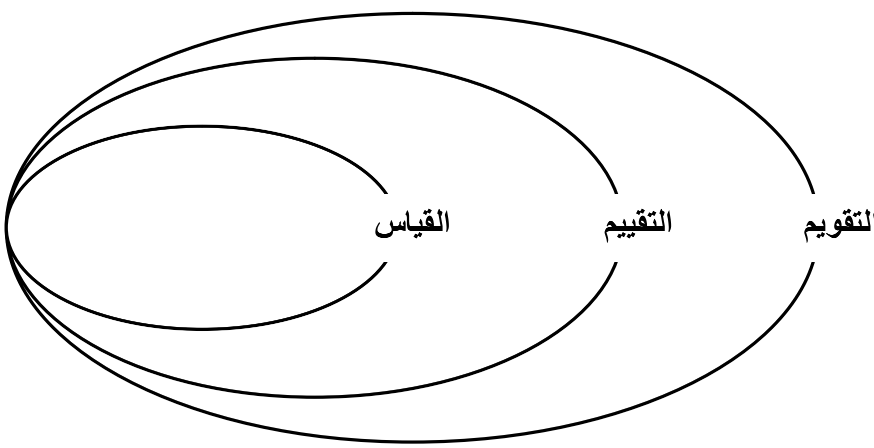
أما التقييم فهو عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء؛ بمعنى تقدير قيمة الشيء استناداً إلى معيار معين، ويعني أيضا إصدار الحكم على نتيجة القياس وفق معيار موضوع سلفا(كوافحة، 2005)، وحيث أن التقييم يعتمد بالدرجة الأولى في تفسير معنى نتيجة القياس على المقارنة، فإن نتيجة القياس تنقسم على حسب تفسير معناه إلى نوعين، النوع الأول يستمد معناه ودلالته من مقارنة نتيجة القياس لأداء الطالب مع نتائج أداء أقرانه؛ لأنها عندئذ تحدد مركزه النسبي بينهم، وبهذا يكون المعيار الذي تفسر الدرجة في ضوئه هو معيار الجماعة، أما النوع الثاني فيستمد دلالته من مقارنة نتيجة القياس لأداء الطالب مع محك الأداء المتعلق بالمهارات أو المهام المراد قياس مدى تمكن الطالب منها بغض النظر عن ترتيبه بين أقرانه،

وبهذا تفسر الدرجة في ضوء محك أداء محدد؛ أي أن التفسير محكي المرجع(عقل، 2002).

أما التقويم فهو عملية تربوية يقوم بها المربي باستمرار وترمي إلى إعطاء نتائج محددة تمكن من إصدار الأحكام واتخاذ القرارات سواء في شأن المتعلمين أو المحتويات أو الطرق أو الوسائل وحتى أدوات التقويم نفسها(علام، 2006).

والجدير بالذكر هنا أن معظم الباحثين لم يحاولوا وضع تعريف عام محدد وواضح لنموذج التقويم، حيث أن تقويم أي برنامج تربوي لا بد أن يتم في ضوء أهداف واضحة للبرنامج، فبدون هذه الأهداف المحددة الواضحة للبرنامج يصعب إجراء تقويم علمي وموضوعي، لأن الأهداف هي التي في ضوئها تظهر تأثيرات البرنامج وكفاءته وفاعليته، ويعتبر التقويم عملية مستمرة وله دور مهم في تطوير البرامج، فلا بد أن يكون جزءاً متكاملا من البرنامج التربوي بل كل خطوة من خطوات تخطيطه وتنفيذه وهو في الوقت ذاته جزء من العملية التعليمية(الرشيد، 2000).

ويوضح الشكل (2) الذي قدمه لاينش (Lynch, 2001) هذه العلاقة.



الشكل (2)

العلاقة التداخلية بين مصطلحات القياس والتقييم والتقويم

من هنا يمكن القول بأن التقويم أشمل وأعم هذه المصطلحات، ثم يأتي التقييم الذي هو أشمل من القياس والاختبار، ثم يأتي القياس الذي هو أعم واشمل من الاختبار، ثم الاختبار الذي يعد مثال وأداة ووسيلة واحدة من أدوات وأساليب القياس التربوي.

7.2.1.2 المعيقات و المشكلات التي تواجه عملية التقويم التربوي:

ذكر (الزهراني، 2007) أن هناك الكثير من المشكلات والصعوبات التي تواجه عملية التقويم، ويمكن إجمالها فيما يلي:

1. شمول مجالات التقويم وتعددها، فقد كان التأكيد في السابق منصبا على قياس نتائج حفظ الحقائق والمعلومات واكتساب المهارات، ثم أصبح في الوقت الحاضر يهتم باختبار وتقويم نتائج التعلم الجديدة، مثل الفهم، والتذوق والاتجاهات، وسائر الصفات الشخصية، والخلقية، والاجتماعية.
2. تشتمل النتائج المراد تقويمها على مجموعة معقدة من صفات عديدة مترابط مع بعضها، فسلوك التلميذ في أي موقف يتألف من مجموعة صفات ومؤهلات متفاعلة مع بعضها ولا يمكن عزلها أو قياسها منفردة ما لم تتأثر بالجوانب الأخرى.
3. قد تكون النتائج المراد قياسها معنوية وتجريدية وعامة، وليست محسوسة ونوعية وخاصة.
4. إن نتائج النمو والتعلم المراد قياسها في التلميذ مثل: أن يكون صادقا، جديا، كسولا، أمينا...الخ، قد يكون من الصعب تحديدها والتعبير عنها بشكل واضح ومحدد، لأن هذه الألفاظ ليست ذات معان محددة أو حدود ثابتة تميز درجة شخص عن شخص آخر.
5. غالبا ما تكون وسائل وأدوات القياس والتقويم عرضة للخطأ في الحكم على النتائج التي يراد قياسها، إذ أن الطرق لمتبعة في تطبيق تلك الأدوات والمقاييس قد تكون غير سليمة فتعكس لنا نتائج غير موثوق بها.
6. من أهم الصعوبات إيجاد الأفراد المؤهلين للقيام بعملية التقويم، وهذه العملية معقدة وتتطلب التدريب والمعرفة بوسائل وأساليب التقويم.

3.1.2 التقويم المستمر

يتطلب إتمام عمليات التربية والتعليم بنجاح في الميدان التعليمي توافر مجموعة من المدخلات المنتقاة بعناية ضمن معايير وكفايات محددة، ومجموعة من المخرجات التي تقاس بدقة وتقيم بموضوعية، وتغذية راجعة بناء على نتائج التقييم، وذلك لتحقيق إتقان المتعلم للمدخلات، وتتضح أهمية التقويم من خلال المكانة التي يحتلها في توجيه العملية التعليمية التعلمية ورفع نوعية مخرجاتها، وكذلك إصدار الحكم على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها الطبيعي واقتراح الوسائل لتلافي النقص في المستقبل(صبري، 2001). ومن ذلك يتضح أن التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وأن هدفه التحسين والتجديد المستمر للعملية التعليمية.

تهدف التربية إلى إحداث تغيير إيجابي في سلوك المتعلم، والتقويم التربوي الوسيلة الرئيسة لمعرفة مدى ما تحقق من هذه السلوكيات لدى المتعلم؛ لذلك فلولا التقويم التربوي لما حدث تقدم أو تطوير للعملية التربوية، إذ ليس الهدف من التقويم إصدار حكم دون تحسين وتطوير العملية أو السببية، ومعنى ذلك أن الهدف من التقويم هو تحديد العامل المسئول عن حدوث نتيجة ما، والنتائج غير المتوقعة ومعناها أن أي برنامج للتقويم يجب أن يهدف إلى معرفة النتائج المتوقعة والتي ترتبت على تنفيذ ذلك البرنامج.

ويشير (عقل، 2002) إلى أن التقويم بمفهومه السابق عملية ختامية تأتي في نهاية العام أو حتى في نهاية المرحلة التعليمية فتحول في ظل هذا المفهوم إلى قوة مسيطرة متحكمة في مصير الطالب دون إعطاء فرصة لتعلم ما لم يتقنه من مفردات المادة، ولهذا فإن فشل الكثير من الطلاب يرجع لفشل في نظام إعداد الاختبارات ولا يرجع للطالب نفسه؛ ولذا فإن توفير ظروف تعليمية وتقييمية أفضل يمكن أن يبرز نجاحهم بشكل أفضل.

1.3.1.2 مفهوم التقويم المستمر

يطلق على التقويم المستمر عدة تسميات في كتب البحث ومراجعه وأدبياته وهي: التقويم التكويني –البنائي- التطويري – المرحلي- الآلي، وهي مسميات صحيحة تتفق جميعها كما يظهر ذلك أثناء تعريف مفهوم هذا النوع من التقويم على أنه عملية مستمرة أثناء عملية التدريس يبدأ من بدايتها إلى نهايتها.

ويعرف التقويم المستمر بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم و أثناء سير الحصة الدراسية وفى نهايتها .وتعتبر المناقشة الصفية، وملاحظة أداء الطالب، والواجبات المنزلية ومتابعتها، والنصائح والإرشادات، وحصص التقوية، من الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم في برنامج التقويم المستمر، كما ويعتبر التقويم المستمر تقويما منظما في عملية بناء المنهج في التدريس وفي التعلم، وحيث أن التقويم المستمر يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل جهدا كبيرا من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية نفسها .(Harlen, 2000)

وعرف (ملحم، 2002) التقويم المستمر بأنه: ذلك النوع من التقويم الذي يتم أثناء عملية التعلم، ويتم بشكل دوري يزودنا بمعلومات مستمرة عن سير العملية التعليمية وتطورها، ويهدف إلى تحديد فاعلية طرائق التعلم المختلفة من أجل تطويرها نحو الأفضل وتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف للمستويات التعليمية للتلاميذ.

وعرفه (الزهراني، 2007) بأنه: أسلوب تقويمي يقوم به المعلم أثناء التعلم بهدف توصيل الطالب إلى أعلى درجة من إتقان المهارات المختلفة، وتقديم التغذية الراجعة للمساعدة في إتقان المهارات ومواصلة عملية التعلم.

وذكر(السماعيل،2007) انه عند استخدام التقويم المستمر ينبغي أولاً تحليل مكونات وحدات التعلم وتحديد المواصفات الخاصة بالتقويم المستمر، وعند بناء المنهج يمكن اعتبار الوحدة درس واحد تحتوي على مادة تعليمية يمكن تعلمها في موقف محدد، ويمكن لواضع المنهج أن يقوم ببناء وحدة بوضع مجموعة من المواصفات يحدد منها بشيء من تفصيل المحتوى، وسلوك الطالب، أو الأهداف التي

ينبغي تحقيقها من جراء تدريس ذلك المحتوى وتحديد المستويات التي يرغب في تحقيقها وبعد معرفة تلك المواصفات يحاول واضعي المادة التعليمية تحديد المادة والخبرات التعليمية التي ستساعد الطلاب على تحقيق الأهداف الموضوعة ، ويمكن للمعلم استخدام نفس المواصفات لبناء أدوات تقويم بنائية توضح أن الطلاب قد قاموا بتحقيق الكتابات الموضوعة وتحدد أي نواح منها قام الطلاب فعلاً بتحقيقها أو قصروا فيها.

وقد أشار (أبو زينة، 2000) إلى أن من ايجابيات التقويم المستمر على الطالب بأنها تربط الطالب بالمادة وبالمعلم دائماً، نظرا لعدم الاكتفاء بيوم الاختبار والذي يعتبر الفرصة الوحيدة التي تربط الطالب بكتابه، أما في التقييم المستمر فالطالب رفيق دائم للمادة ينتظر سؤالاً أو مناقشة أو طرحاً في كل حصة. وهي تبعد رهبة الاختبار التي يعاني منها الكثير، وتجعله يصور المادة على أنها نداً له، كما أن نتائج التقويم المستمر أفضل بكثير من الطريقة التقليدية، وذلك أن الطالب يقيم على أساس عام كامل أو عدة حصص فهو في كل حصة لديه اختبار، أما الطريقة التقليدية فالطالب كغيره معرض للظروف التي تمنعه عن اجتياز الامتحان مما تجعل الخيار أمامه واحداً فقط وليس لديه أي خيار آخر، وتأتي أهمية التقويم المستمر بالنسبة للطلاب من حيث أن الطالب يصبح قادرا على الكشف عن قدراته، والتعرف على ما قد يعترضه من صعوبات نفسية ودراسية يمكن أن تؤثِّر عليه طوال سنوات التعليم العام، وما الضعف الذي يلاحظ عليه في بعض المواد الدراسية، والذي يعود إلى عدم التركيز على الجوانب الأساسية من مهارات ومعارف وخبرات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية أو أنه ناجم عن إتباع أسلوب يعتمد فقط على التلقين، ويركز على ذكر المعلومات وترديدها دون فهم حقيقي له، لذلك فإن اهتمامه ينصب على التركيز على إكسابه المهارات والمعارف والخبرات الأساسية في كل مادة دراسية، وإتباع أساليب تدريسية تؤدي إلى تجسيد الفهم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية، والعناية بالجوانب التطبيقية. وغرس العادات والمواقف الإيجابية في نفس الطالب تجاه التعليم، وإيجاد الحافز الإيجابي للنجاح

بحيث يكون الدافع للتعليم والذهاب إلى المدرسة و الرغبة في النجاح وليس الخوف من الإخفاق، البعد عن الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على الدرجات.

2.3.1.2 التقويم المستمر ومجموعات القياس والتقويم:

في علم القياس والتقويم هناك وجهتي نظر مختلفتين فيما يتعلق بالتقويم المستمر:

الأولى: تضم مجموعة القياس والتقويم (ARG, 1999) وأكدت على انه لابد من ضرورة إيجاد أداة للتقويم المستمر المتكرر و بشكل يواكب لعملية التدريسية بهدف تحسين العملية التعليمية وتزويد المتعلم بتغذية راجعة عن تعلمه وتزويد المعلم بمعلومات كافية عن فاعلية طرائق وأساليب التدريس المتبعة ونوعية الوسائل التعليمية المستخدمة من اجل تحسين عملية التعلم والتعليم، فلابد بالتقويم المستمر والذي يزود المعلم بمعلومات تشخيصية التي تواجه بعض التلاميذ من صعوبات أثناء تأديتهم لمهام معينة، ويعتبر هذا التقويم هو نفسه التقويم من أجل التعلم. وترى مجموعة القياس والتقويم (ARG) أن التقويم المستمر أو التكويني قد يحمل تفسيرات كثيرة وفي الحقيقة هو لا يعني أكثر من أنه تقويم يستخدم بشكل متكرر ويتم التخطيط له في الوقت نفسه الذي يتم التخطيط للتعليم، أما عن التقويم لتحسين مستوى التعلم فهم يرون أنه يساعد على تحقيق الخطوات اللاحقة من خلال البناء على الخطوات الناجحة التي تم تحقيقها مسبقا بحيث يتم على تعزيز الخطوات الناجحة والبناء عليها والتعرف على نقاط الضعف وتصحيحها، لذلك فهم يرون أن التركيز الأكبر لابد أن يكون على كيفية استخدام الأدلة التي يتم الحصول عليها من التقويم لتطوير التعليم بدلا من كيفية إصدار الحكم على مستوى الطالب.

الثانية: مجموعة القياس والتقويم (QCA، 2003) أن للتقويم المستمر مميزات تعتبر الاستمرارية من أهمها ، حيث أنها تصاحب عملية التعلم منذ بدايتها كجزء أساسي منها، كما أن التقويم المستمر تبعا لهذه المجموعة يتميز بقدرته على قياس أداء الفرد بالنسبة لمحك معين ولا نقارن أدائه بأداء الآخرين، ويهدف إلى تحسين الأداء وعدم الاقتصار على قياسه، وهو يستخدم أساليب تقويم متنوعة، ويُقوم أعمال

الطلاب على مدار الفصل الدراسي أو العام الدراسي، ولا يقتصر اهتمامه على قياس مستوى التحصيل فقط بل يهدف إلى تقويم جميع جوانب تكوين الشخصية، ويتناول تفاصيل كل وحدة دراسية فهو يستخدم اختبارات قصيرة وسريعة من خلال استفادته من التغذية الراجعة الفورية، كما ويمتاز بأنه يعطي الفرصة لكل طالب بأن يتنبأ بنتيجة امتحانه النهائي ويمنحه مسؤولية في تقييم عمله.

3.3.1.2 أهداف التقويم المستمر

من أبرز أهداف التقويم المستمر الحصول على بيانات ومعلومات وصفية أو كمية في جانب أو أكثر من جوانب النمو التربوي الذي حققه المتعلم ،ويستخدم التقويم المستمر المقاييس المرجعية إلي المعيارية،أو إلي اختبارات محكية المرجع،ولتنفيذ هذه الاختبارات يقوم المعلم باستخدام عدة أساليب ووسائل أثناء تقويمه، ويرى (غانم، 1998) أن أهداف التقويم المستمر تنحصر في الأهداف التالية:

1. التعرف على تعلم التلميذ، ومراقبة تقدمه وتطوره.
2. قيادة تعلم التلميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.
3. الحصول على البيانات لتشخيص عدم فاعلية التدريس.
4. مساعدة المعلم على تحسين تدريسه.
5. تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعلم والتعليم.
6. إعادة النظر في المناهج وتعديلها إذا كان عاملا من العوامل المعيقة للتعليم والتعلم.
7. تقوية واقعية التعلم لدى التلاميذ.
8. تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ به.
9. زيادة أثر انتقال التعلم عن طريق ربط التعليم السابق باللاحق.

4.3.1.2 مراحل تطبيق التقويم المستمر في المملكة العربية السعودية :

تتلخص مراحل التقويم المستمر فيما يلي:

أولا: مرحلة التجريب الأولي، وهو تجريب مفتوح (إعطاء كل إدارة تم اختيارها حرية تطبيق التجربة بالطريقة التي يراها) وذلك خلال الفصل الأول لعام 1418هـــ بتعميم صادر من وزير التربية والتعليم بتاريخ 1418/5/26هـــ.

ثانيا: مرحلة التجريب الثانية:وهو تجريب مغلق ومقيد باستمارات رفعت إليهم في الفصل الثاني 1418هـــ ومن ثم زيادة إدارات التعليم وعدد المدارس بتعميم صادر من وزير التربية والتعليم بتاريخ 1418/10/28هـــ.

ثالثا: تطبيق أسلوب التقويم المستمر علي جميع المدارس، ووضع دليل للتقويم المستمر للمواد الشفهية، وتطبيقه من العام 1419هـــ بتعميم صادر من وزير التربية والتعليم بتاريخ 1419/5/21هـــ.

رابعا: تطبيق أسلوب التقويم المستمر على الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ،وذلك من عام 1427_1428هـــ على ثلاث سنوات بتعميم صادر من وزير التربية والتعليم بتاريخ 1428/8/13هـــ وذلك بعد الموافقة الكريمة من خادم الحرمين الشريفين رئيس اللجنة العليا لسياسة التعليم .

5.3.1.2 أدوات التقويم المستمر المستخدمة في المملكة العربية السعودية

يستخدم التقويم المستمر في صورة سجلات متابعة الطلاب ، ومراحل تطبيقه تكون كالتالي:

يتم تقسيم السجل على حسب الفترات التدريسية الأربعة للفصلين الدراسيين الأول والثاني، وأسفل كل فترة المهارات الواجب انجازها لكل طالب في صورة جدول، وكل مهارة مقسمة إلى أربعة فرص للانجاز، وبالتالي يجتاز الطالب المهارة وينجح فيها، وبالتالي ينتقل للمهارة الأكثر تعقيداً، وبالتالي، يتم إصدار الحكم النهائي في آخر كل فترة عن المهارات التي تم اجتيازها، وبالتالي إصدار الحكم النهائي بالنجاح .

وهذه الطريقة المستخدمة في التقويم، تفتقر إلى المصداقية، و هي كذلك غير موضوعية، حيث نجد بعض المعلمين، يعجز طالب عن اجتياز مهارة في المحاولة الأولى، مع انه في الواقع يجتاز، ويبرر ذلك المعلم، بأن يقول بأنها عملية روتينية، والعكس صحيح، قد يجعل طالب يجتاز في المحاولة الرابعة ، وهو في الواقع قدراته لا تجعله يجتازها بالفعل.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم وسائل التقويم المستمر وهي :

أ- الاختبارات الكتابية والشفهية العلمية.

ب- الواجبات المنزلية.

ج- الملاحظة.

د- الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الحصة.

ه- حل التمارين الصفية.

6.3.1.2 لائحة التقويم المستمر في المملكة العربية السعودية

صدرت لائحة التقويم المستمر والتي اشتملت على الأهداف ، وكان من بينها:

أ- تطوير إجراءات تقويم الطالب.

ب- الحد من سلبيات اختبار نهاية الفصل الدراسي.

ج- تعريف الأسرة لمستوى تقويم ابنها ومشاركتها في التقويم.

د- ومتابعة المعلم لمستوى طلابه.

ه- وضع تقدير ثابت نسبياً لمستوى أداء الطلاب.

و- وكذلك اشتملت على ضوابط عامة منها: اقتصار التقويم على مواد الدين واللغة العربية واللغة الانجليزية، على أن يكون عدد مرات التقويم يعتمد على مقدار عدد الحصص وعدد الطلاب في الفصل.

ز- كما وزعت الدرجة النهائية للطالب افتراضياً على ثلاث مهارات وعدد مرات التقويم ثلاثة مرات في كل مهارة فتجمع درجات التقويم الأول مع التقويم الثاني مع التقويم الثالث وتقسم على ثلاثة حتى نحصل على المعدل في المهارة الأولى، وكذلك الحال مع بقية المهارات، ثم تجمع المعدلات لتعطي

الدرجة الكلية، علماً بأن التقويم يعتمد بالدرجة الأولى على تصنيف بلوم للأهداف .

7.3.1.2 المعيقات والمشكلات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر:

واجه التقويم المستمر بعض المشكلات التي تحول دون تطبيقه على الوجه الأكمل، وبالتالي تحول دون تحقيق الفائدة المرجوة من هذا النوع من التقويم، مع أن البحوث والدراسات التجريبية التي اهتمت بالتقويم المستمر أثبتت أن التقويم المستمر هو التقويم الأمثل في العملية التربوية الذي اعتمدته وزارة التربية والتعليم مؤخراً(الزهراني، 2007).

ومن المشكلات التي حالت دون تحقيق الفائدة المرجوة من التقويم المستمر في المدارس، ما تطرق إليه الباحثون في دراساتهم؛ ومن هذه البحوث دراسة (الحصيني، 2007) التي كشفت عن مشكلات تعوق دون تنفيذ التقويم المستمر كما ينبغي، ومنها: كثافة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، وكثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية.

وأكدت دراسة (هادي، 2004) أن من أهم المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر قلة الدورات التدريبية للمعلمين، وكثافة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، وضعف تفاعل أولياء الأمور، وعدم الربط بين محتوى التمارين والتدريبات وبين المهارات المنصوص عليها في لائحة التقويم المستمر.

وأما دراسة (العصيمي، 2002) فقد توصلت إلى أن ارتفاع أعداد التلاميذ في الصف الدراسي يشكل عائقا أمام تنفيذ التقويم المستمر، وكذلك ضعف البرامج العلاجية المساندة ومحدوديتها، بالإضافة إلى غموض مصطلحات اللائحة.

8.3.1.2 تصنيفات بلوم للأهداف

نظراً لأهمية الأهداف التربوية كوسيلة لتحسين العملية التعليمية والتعلمية وتقويمها فقد تم تطوير العديد من التصنيفات التي تعمل على تحليل الأهداف التربوية ، وتمثل هذه التصنيفات مصادر هامة يمكن الاستفادة منها ، ومن الجدير بالذكر أن المحاولة الأولى لإعداد تصنيف شامل للأهداف التربوية قامت بها لجنة

من المختصين في مجال التقويم في عدد من الكليات والجامعات الأمريكية ، وحددت هذه اللجنة ثلاثة مجالات للأهداف التربوية هي المجال المعرفي والمجال العاطفي أو الانفعالي والمجال النفس – حركي وتمت معالجة هذه المجالات وتوضيحها في مجلدين ، وكانت تلك اللجنة برئاسة بلوم Bloom الذي سمي التصنيف فيما بعد باسمه (عودة، 2005).

صنف بلوم المجال المعرفي إلي ستة مستويات وهي:

المستوي الأول: المعرفة.يتلخص في قدرة الطالب علي التذكر ويتضمن معرفة التفاصيل والحقائق والعموميات مثل المصطلحات، والإشارات، والرموز.

المستوي الثاني: الاستيعاب. يعتبر هذا المستوي ادني درجات الفهم ،وهو من أكثر مستويات القدرات الذكائيه شيوعا في أهداف المدرسين مثل الترجمة، والتفسير.

المستوي الثالث: التطبيق.إظهار قدره الطالب علي استخدام هذه المعلومات دون أن يظهر في السؤال أي إشارة إلى هذه المعلومات، أي أن الطالب في هذا المستوي يكون قادرا علي استخراجها ثم استخدامها بشكل صحيح للوصول إلى الحل المناسب.

المستوي الرابع: التحليل. يتوقع أن يكون الطالب في هذا المستوي قادرا علي تحديد خطأ أو أخطاء منطقية في معارف أو معلومات محددة.وان يكون قادر علي التعرف علي وجود علاقات بين الحقائق أو الفرضيات أو استنتاجات في تجربة علمية.

المستوي الخامس: التركيب. يتوقع أن يكون الطالب في هذا المستوي قادرا علي إنتاج فريد ومميز مثل كتابة قصة حول موضوع معين، أو رسم خريطة.

المستوي السادس: التقويم. يتوقع أن يكون الطالب في هذا المستوي قادرا علي أن يصدر حكما، أو يثمن نواتج أو طرائق أو أفكار.

3.2 الدراسات السابقة

فيما يلي عرضا للدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقويم المستمر مقسمة إلى جزائيين: جزء للدراسات العربية، والجزء الآخر للدراسات الأجنبية، ثم تلاها تعليق

عام على هذه الدراسات السابقة، وقد راعت الباحثة سرد الدراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث.

أ.الدراسات العربية

أجرى (الغامدي والزهراني، 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى شمولية مهارات أسلوب التقويم المستمر في المواد الشفهية للصفوف العليا، وقد اعتمدت الدراسة على تحليل محتوى منهاج القراءة والمحفوظات، وأظهرت النتائج الدراسة: عدم شمولية أسلوب التقويم المستمر في مادة القراءة والمحفوظات في الصف الرابع الابتدائي للمهارات اللازمة للتلاميذ، حيث بلغت نسبة المهارات التي تضمنها 44,4%، كما أشارت النتائج أن أسلوب التقويم المستمر في مادة القراءة والمحفوظات في الصف الخامس الابتدائي لم يراعِ جميع مهارات القراءة اللازمة للتلاميذ، حيث شملت ما نسبته 54,4%. كما أشارت نتائج الدراسة إلي قصور أسلوب التقويم المستمر في مادة القراءة والمحفوظات في الصف السادس الابتدائي في قياس مهارات القراءة اللازمة للتلاميذ، حيث جاءت نسبة المهارات التي تضمنها 20% من مجموع المهارات.

وقد اختلفت دراسة الغامدي والزهراني عن الدراسة الحالية بأن هدفها كان التعرف على مدى شمولية مهارات أسلوب التقويم المستمر في مادة القراءة والمحفوظات ونلاحظ أنها ركزت على مادة محددة، وعلى مرحلة تعليمية محددة هي (الابتدائية العليا)، وأن محور الدراسة كان المنهاج، بعكس الدراسة الحالية التي كان مجتمعها القائمين على برنامج التقويم المستمر (المعلمين، والمديرين، والمشرفين)، وكذلك فقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التحليلي، بينما اعتمدت الدراسة الحالية على المسح الميداني المعتمد على الاستبانة كأداة للدراسة.

أما (الناجم، 2000) فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على مفهوم التقويم بصفة عامة، والتقويم المستمر بصفة خاصة، ومدى تطابق هذا المفهوم للواقع الحالي، كما تهدف إلى زيادة فاعلية التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية بعد التعرف على واقعه، واستخدم الباحث

المنهج الوصفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من (1564) معلما، و(42) مشرفا في العلوم الشرعية في مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (470) معلما و(42) مشرفا في العلوم الشرعية، وكان من أهم النتائج لهذه الدراسة: أن أغلب معلمي العلوم الشرعية يهتمون في تقويمهم المستمر لطلابهم بالجانب المعرفي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة في إجاباتهم عن كل محور من محاور الاستفتاء تبعا للمتغيرات الديمغرافية.

هدفت هذه الدراسة زيادة فاعلية التقويم المستمر بتدريس مقررات العلوم الشرعية، وخصصت الشفهية منها، بعكس الدراسة الحالية فكان الهدف منها التعرف على مدى كفاية برنامج التقويم المستمر، ونجد أن المعلمين والمشرفين كانوا في هذه الدراسة يشكلون مجتمع الدراسة واستثنت المديرين، وقد اتفقت الدراستين في المنهج المتبع في كليهما، وفي عينتها، ونجد أن بيئة الدراستين قد اختلفت كذلك فهذه الدراسة طبقت على منطقة الرياض (العاصمة)، أما الدراسة الحالية فكانت محافظة تبوك هي بيئة الدراسة.

أما (العصيمي، 2002) فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على أراء المعلمين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور حول اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة بالمرحلة الابتدائية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي لجمع البيانات وقد تكون مجتمع الدراسة من 620 مشرفا ومعلما وولى أمر، وتكونت عينة الدراسة من 257 معلما، و34 مشرفا، و239 ولى أمر. وكان من نتائج هذه الدراسة :قللت مستوى القلق والرهبة من الامتحانات، وقللت من معدلات الرسوب بين الطلاب. كما توصلت إلى أن أهم المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر، عدم توعية العاملين في الميدان باللائحة الجديدة ترتب علية الكثير من الصعوبات عند تطبيقها، وان هنالك غموض في بعض مصطلحات اللائحة، وعدم وجود آلية تنفيذ موحدة لتنفيذها على مستوى المملكة مما أدى الي حدوث تفاوت في تنفيذها .

كان محور هذه الدراسة التعرف على اللائحة الجديدة لتقويم الطلاب،وقد كان من وجهة نظر المشرفين والمعلمين وأولياء الأمور، ولم تأخذ برأي المديرين، كما قامت

به الدراسة الحالية .وقد حددت المرحلة الابتدائية لصفوف المبكرة محورا لدراسة، وقد استخدمت الدراستين الاستبانة كأداة لجمع المعلومات

وفي دراسة أجراتها (عبد الله ،2003) هدفت للتعرف على أسلوب التقويم المستمر "باستخدام الاختبارات المتكررة "كأسلوب حديث، وأثره على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الأحياء مقارنةً بأسلوب التقويم النهائي، وأتبعت الباحثة المنهج التجريبي لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (110) طالبة اختيرت عشوائياً من فصلين من جملة الفصول البالغ عددها خمسة فصول من الصف الأول بمدرسة البلك الثانوية محافظة كررى في الخرطوم. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، أستخدم معها أسلوب التقويم المستمر " عن طريق الاختبارات المتكررة " والأخرى ضابطة لم تتعرض لأسلوب التقويم المستمر طبق اختبار تحصيلي قبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث المعلومات القبلية، واختبار آخر بعدى لقياس أثر التجربة تم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام اختبار(ت) توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية التي استخدم معها أسلوب التقويم المستمر ومتوسطات المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للتقويم المستمر مما يدل على فعالية التقويم المستمر في تحسين المستوى التحصيلى لطلاب المرحلة الثانوية في مادة الأحياء عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الامتحان القبلي حيث يستدل منه إن مستوى التحصيل الدراسي للمجموعتين متماثل وبناء على هذه النتائج تقترح الباحثة الآتي إجراء دراسات لاحقة حول استخدام أسلوب التقويم المستمر في مواد دراسية أخرى وفى كافة المراحل الدراسية استخدام أسلوب الاختبارات المتكررة أسبوعياً بدلاً من الشهرية استخدام أساليب أخرى للتقويم مثل كتابة البحوث والامتحانات الشفوية.

ركَّزت هذه الدراسة على أثر التقويم المستمر وأثره على التحصيل الدراسي، وخصصت لمادة الأحياء، ومقارنة ذلك بالتقويم النهائي، وقد كان مجتمع الدراسة هم الطلاب أنفسهم، وبذلك تكون قد اختلفت عن الدراسة الحالية في الهدف والمجتمع، وقد طبقت هذه الدراسة على البيئة السودانية أما الدراسة الحالية فقد طبقت على

البيئة السعودية مما يبين اختلاف الثقافات بين البيئتين، ونرى اختلافا ظاهرا في عدد مجتمع الدراستين.

أما دراسة (الصعيدي، 2004) فقد هدفت إلى الكشف عن مدى ممارسات معلمي الصفوف المبكرة للتقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة، وتم تصميم استبانة من53 فقرة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المشرفين التربويين للصفوف المبكرة وقد بلغ حجم عينة الدراسة (60) مشرفا تربويا. وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع أسس ومبادئ التقويم المستمر تمارس من قبل المعلمين ولكن بدرجات مختلفة، والاعتماد على أكثر من أداة لتقويم المهارة الواحدة وتدوين ملاحظات وصفية حول أداء التلاميذ على أدنى حد، وضعف ممارسات المعلمين لخطوات التقويم المستمر ذات العلاقة بالتقويم القبلي والتقويم التشخيصي، وان أكثر أدوات التقويم ممارسة لجمع المعلومات هي: المناقشات الصفية والتدريبات في الكتاب المدرسي، والاختبارات الشفهية، واقلها ممارسة : أسئلة الاختيار من متعدد، الصواب والخطأ، والمقابلة، والسجلات الوصفية، إضافة إلى قوائم الشطب وسلالم التقدير لا تمارس إطلاقا. وأن هناك ضعفا ملحوظا في ممارسات المعلمين النشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر خصوصا تلك الممارسات المتصلة بتقديم التغذية الراجعة، وتقديم النشاطات الإثرائية للتلاميذ المتقنين، والعلاجية لغير المتقنين،وتقديم وصف تشخيصي لولي الأمر حول أداء التلميذ، واقتراح البرامج لعلاج مواطن الضعف عند ابنه، وتصنيف التلاميذ في ضوء احتياجاتهم اللازمة لإتقان المهارة.

كان محور هذه الدراسة التعرف على ممارسات المعلمين للتقويم المستمر، وقد كان ذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين فقط فلم تأخذ برأي المعلمين أنفسهم ولا المديرين كما قامت به الدراسة الحالية، وقد استخدمت الدراستين الاستبانة كأداة لجمع المعلومات.

وأجرى (هادي، 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى مراعاة التقويم المستمر لمهارات القراءة المحفوظات، ورصد المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات، تكونت عينة الدراسة من 100 معلم

من الذين يستخدمون برنامج التقويم المستمر، استخدمت الدراسة الاستبانة والمقالة والملاحظة كأسلوب لجمع المعلومات، وكشفت نتائج الدراسة عن أن التقويم المستمر لم يراع أهداف تعليم القراءة والمحفوظات، إجادة التلميذ للقراءة الصامتة في نهاية الصفوف العليا وتدريبهم عليها في بداية الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وكذلك تنمية الميل إلى القراءة لدى التلاميذ.وأوضحت النتائج أن أكثر الأساليب استخداما عند تقويم التلاميذ في مهارات القراءة والمحفوظات الأساليب التالية: الملاحظة، والتمارين الصفية، والحوار والمناقشة، والواجبات المنزلية.كما توصلت إلى أن أهم المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر وهي قلة الدورات التدريبية، وكثافة أعداد التلاميذ في الصف الواحد وضعف تفاعل أولياء الأمور.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الغامدي والزهرانى، 2000)، فكان المحور هو المنهاج، واختلفت مع الدراسة الحالية في مجتمع الدراسة فقد اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين فقط، واقتصرت كذلك على مهارات القراءة والمحفوظات، ونجد اختلافا في عدد مجتمع الدراسة.

وأجرى (السماعيل، 2007) دراسته التي هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية أسلوب التقويم المستمر للمواد الشفهية في إتقان طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمهارات القراءة، واستخدم الباحث لهذا البحث المنهج الوصفي (المنهج العلي المقارن) ،وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الأول في مدارس البنين الحكومية المتوسطة النهارية في مدينة الرياض واقتصرت الدراسة على عينة عشوائية بلغ عددها(50) طالباً موزعة بالتساوي بين مدرستين . واستخدم الباحث الأدوات الآتية :اختباراً تحريرياً من صورتين متكافئتين إحداهما تطبق قبلياً والأخرى بعدياً ، لقياس المهارات القرائية المتعلقة بالفهم والاستيعاب واستنتاج الأفكار. اختباراً شفهياً تكون من قطعة تحوي (260) كلمة لقياس المهارات المتعلقة بجودة القراءة تطبق قبلياً وبعدياً . معياراً لتقويم الأداء في القراءة الجهرية . وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: وصل الطلاب لدرجة الإتقان (75%) في المهارات : (القراءة السليمة الخالية من الخطاء ،وضوح الصوت ،إخراج

الحروف من مخارجها ،عدم التقطيع ، حسن الوقوف) وذلك قبل دراستهم لها وتقويم أدائهم فيها . وصل الطلاب لدرجة الإتقان (75%) في المهارات : (القراءة السليمة الخالية من الخطاء، الضبط بالشكل، وضوح الصوت، إخراج الحروف من مخارجها، عدم التقطيع ،حسن الوقوف) بعد دراستهم لها وتقويم أدائهم فيها بأسلوب التقويم المستمر . هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) لصالح الاختبار البعدي في المهارات : (القراءة السليمة الخالية من الخطاء ،الضبط بالشكل ،عدم التقطيع ،السرعة المناسبة) . لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) بين الاختبارين التحريريين القبلي والبعدي ككل. هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) بين الاختبارين الشفهيين القبلي والبعدي ككل لصالح البعدي.

كانت مهارات القراءة والمحفوظات هي محور الدراسة وهدفها، كما في دراسة الغامدي والزهراني، ودراسة هادي ونجد أن مجتمع الدراسة تشكل من طلبة المدارس، ونجد اختلافا في الأعداد التي تم تطبيق الدراستين عليهما.

وأجرى (الحصيني، 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في منطقة عسير في المملكة العربية السعودية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وقد بلغت عينة الدراسة (160) معلما لمادة الرياضيات، و(10) مشرفين، و(60) مديرا، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي: كان من أبرز الفقرات التي يهتم بها التقويم المستمر تقليل مستوى القلق من الاختبارات، وتحقيق مبدأ استمرارية التعلم. وكان من أهم الاتجاهات الأكثر استخداما متابعة التعميمات الجديدة في مجال التقويم المستمر للاستفادة منها، والسعي إلى مواجهة المشكلات التي تتعلق بالتقويم والعمل على حلها. وكان من أهم الأسس والمبادئ وعيا لدى عينة الدراسة استمرار عمليات التقويم المستمر طوال العام الدراسي، ومراعاة المصداقية في أساليب التقويم. وكان من أهم المشكلات الكبيرة والكثيرة الحدوث كما يتوقعها أفراد عينة الدراسة كثافة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، وكثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية.

نجد الدراستين قد اتفقتا في المجتمع المستهدف لكليهما فكان (المعلمين، والمديرين والمشرفين التربويين)، إلا أن أهدافهما قد اختلفت فقد كانت مادة الرياضيات هي محور الدراسة.

أما (الغامدي، 2009) فقد أجرت دراسة هدفت إلى إجراء دراسة تقويمية لفاعلية استمارة التقويم المستمر ضمن تصميم تناولها في بعدين، البعد النظري الذي يهدف للتحقق من صدق محتوى الاستمارة، والبعد الميداني الذي يهدف لقياس قدرة ودقة المعلمات في استخدام الاستمارة وتقييم مدى تنوع وسائل التقويم المستخدمة في ضوء الكفايات المهنية للمعلمات، ولتحقيق الهدف النظري تم بناء استمارة للكفايات الأساسية، ولتحقيق الهدف الميدان تم بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلمة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية طبقية، وتكونت عينة الطالبات من (1200) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة:

1. يتحقق صدق المحتوى لاستمارة التقويم في جانب التسلسل المنطقي للكفايات، بينما يتحقق إلى حد ما في جانب الصياغة اللفظية لعبارات الكفايات، ولم يتحقق صدق المحتوى في جانب الدقة العلمية وعدد الكفايات الفرعية ووزنها النسبي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الصدق التلازمي تعزى للتنوع في وسائل التقويم

كانت استمارة التقويم المستمر هدفا لهذه الدراسة وقد حددت المرحلة الابتدائية الدنيا محورا للدراسة، ونجد أن الطالبات قد شكلن جزء من مجتمع الدراسة إضافة إلى المعلمات.

ب- الدراسات الأجنبية التي تناولت التقويم المستمر

قام هوفستين (Hofstein, 1982) بدراسة هدفت إلى تطوير وتقييم أداة تهدف إلى عمل تقويم مستمر لأداء الطلاب بمختبرات الفيزياء في المرحلة الثانوية. وقد قام معلمو الفيزياء (ن = 25) بملاحظة الطلاب عبر فيديو وهم يجرون تجارب للحكم على أداء الطلاب ضد مجموعة من المعايير القياسية. وأشارت النتائج لوجود زيادة في موضوعية ودقة الملاحظة بالإضافة إلى وجود اتجاهات إيجابية للمعلمين .

اعتمدت هذه الدراسة في تقييمها على الملاحظة، بينما اعتمدت الدراسة الحالية على المسح الميداني، وركزت هذه الدراسة على تقويم أداء الطلبة، بينما ركزت الدراسة الحالية تقييم التقويم المستمر من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين.

كما قام لاين (Lynn and et.al, 1984) بدراسة هدفت إلى بحث الآثار التربوية لتكرار عمليتي القياس والتقويم القائمين على المنهج. وقد قام تسعة وثلاثون معلماً متخصصاً لكل منهم 3 أو 4 تلاميذ في هذه الدراسة بالخضوع بشكل عشوائي لقياس/ تقويم متكرر وقائم على المنهج (المجموعة التجريبية) أو لتقويم تقليدي للتعليم بشكلٍ خاص (المجموعة الضابطة) . وخلال فترة التطبيق التي استغرقت 18 أسبوعا، تم فحص القرارات التربوية مرتين، وتمت ملاحظة وقياس البنية التعليمية ثلاث مرات؛ وتم قياس مدى وعي الطلاب بتعلمهم خلال المقابلة النهائية؛ تم اختبار التحصيل الخاص بالقراءة قبل وبعد تطبيق الدراسة. وكشف تحليل التباين أن المعلمين في المجموعة التجريبية قد أحدثوا تحصيلاً أكبر لدى الطلاب. وقد أشارت التحليلات الإضافية إلى أن (أ) قرارات المعلمين في المجموعة التجريبية عكست مزيد من الواقعية والاستجابة لتقدم الطلاب ، و (ب) أن بنيتهم التعليمية أحدثت زيادات أكبر، و (ج) أن طلابهم كانوا أكثر وعياً بالأهداف وبمدى التقدم.

هدفت هذه الدراسة إلى بحث الآثار التربوية لتكرار عمليتي القياس والتقويم القائمين على المنهاج، فلم تخصص للتقويم المستمر ولكنها تناولت التقويم بشكل عام.

أما كورث (Kourth, 1990) فقام بدراسة هدفت إلى معرفة اثر أساليب التقويم التكويني على تحصيل طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات، أجريت الدراسة في ولاية كاليفورنيا. تكونت عينة الدراسة من 2000 طالب تم توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد صممت الاختبارات لتقييم المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم (المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق)، وأظهرت نتائج الاختبار البعدي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية،

على مستوى المعرفة، فيما كانت هنالك فروق طفيفة على المستويين الآخرين (الاستيعاب، التطبيق).

ربطت هذه الدراسة بين التقويم التكويني ومتغير التحصيل، وقد اختلفت مع الدراسة الحالية بأن جعلت الطلبة مجتمعا لها بينما كان القائمين على برنامج التقويم المستمر في الدراسة الحالية هم من يشكلون مجتمع الدراسة.

أما دراسة مهيدات (Muheidat, 1999) التي هدفت إلى التعرف على اثر استراتيجيات الاختبارات التكوينية المستمرة والتعلم العلاجي في تحصيل تلاميذ الصف العاشر في الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من ثلاث شعب وبالطريقة العشوائية من شعبتين تجريبيتين وشعبة ضابطة، واختيرت من إحدى مدارس في منطقة اربد، أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط أداء الطلبة في المجموعين التجريبيتين أفضل من أداء الطلبة في الضابطة، كما أظهرت نتائج الدراسة فرقا طفيفا غير دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبيتين ولصالح المجموعة التي تعلمت بإضافة التعلم العلاجي إلى الاختبارات التكوينية.

نجد الربط بين التقويم التكويني والتعلم العلاجي والتحصيل الدراسي، بعكس الدراسة الحالية التي اتخذت التقويم المستمر كما ذكرنا في بعض الدراسات السابقة بعدا رئيسا، ونجد أن البيئتين مختلفتين بين هاتين الدراستين، فقد أجريت هذه الدراسة في البيئة الأردنية، وطبقت الدراسة الحالية على البيئة السعودية.

وقام ويلتن و سوانسون (Elliton & Swanson, 2000) بدراسته التي هدفت إلى اكتشاف الصدق والثبات لتقويم الأقران التكويني النوعي المتبادل بين الزميلين في مجال الكتابة الأكاديمية، وطبقت الدراسة على 12 طالبا من قسم علم النفس التربوي في جامعة دندي في سكوتلاند وقد قام الطلبة بكتابة مجموعة من التقارير الأكاديمية حول مواضيع مختلفة متعلقة بعلم النفس، وقد قام الطلبة بتصحيح كتابة زملائهم بناء على مجموعة من المعايير وضعت لتصحيح الكتابة الأكاديمية كما قام الأساتذة بتصحيح كتابات الطلبة باستخدام قائمة المعايير نفسها، وأظهرت النتائج أن تقويم الأقران و تقويم الأساتذة بشكل عام متوازن ومتشابه بين العبارات الايجابية والسلبية حول كتابات الطلبة وتقويم الأساتذة وقد أظهرت نصف

عبارات التقويم البنائي درجة معينة من التوافق بين تقويم الطلبة والأساتذة، كما دلت التغذية الراجعة الشخصية للطلبة على أن هذه العملية مضيعة للوقت متحدية العقل وغير مريحة اجتماعيا، ولكنها فعالة اجتماعيا .

اختلفت الدراستين في المجتمع المستهدف فكان في هذه الدراسة هم طلبة الدراسات العليا، بينما في الدراسة الحالية كان القائمين على برنامج التقويم المستمر.

وقام بيتر وآخرون (Peter E and et.al, 2001) بدراسة هدفت إلى التفريق بين التقويم والقياس بوصفهما أداتان للتحسين المستمر، وتقوم هذه الدراسة على أساس مسلمة مؤداها أن إطلاق إمكانات التحسين المستمر في التعليم والتعلم يتطلب تقدير الفروق الأساسية بين كلٍ من القياس والتقويم، فالقياس كثيراً ما يتم الخلط بينه وبين التقويم، فالغرض من القياس هو الحكم على جودة الأداء أو العمل المنتج مقارنة بالمعايير السارية. أما الطابع الأساسي للتقويم هو أن الناصح أو المرشد القيمي يقوم بمساعدة من ينصحه أو يوجهه ويكون مستعداً لبذل الجهد لتوفير نوعية التغذية الراجعة التي من شأنها تعزيز أداء من ينصحه أو يوجهه في المستقبل. وفي حين أن كلا العمليتين تتطلبان جمع البيانات عن الأداء أو العمل المنتج، فإن ما يتم القيام به مع هذه البيانات في كل عملية يختلف إلى حد كبير، ويستدعي عقلية مختلفة تماما. وأخيراً فإن الدراسة الحالية تستعرض المبادئ والعقلية الكامنة وراء قياس الجودة وتوضح من ثم كيف يمكن تحسين التغذية الراجعة في إطار من التقارير التقويمية المنظمة.

قامت هذه الدراسة على أساس التفريق بين القياس والتقويم، وقد اعتمدت هذه الدراسة على الوصف والمقارنة، بينما نجد الدراسة الحالية فقد تبنت تقييم التقويم المستمر في المدارس.

قام آليان و فليبو (Allen & Fllippo, 2002) بدراسة هدفت إلى تفحص الاتجاهات نحو تطبيق التقويمات البديلة تكونت عينة الدراسة من 67 طالبة مازالوا على مقاعد الدراسة الجامعية في ولاية بنسلفانيا، استخدم الباحث أسلوب الاستبانه حيث تكونت من 20 بندا اعتمدت فيها أسلوب ليكرت الخماسي، واعتمدت أساليب من التقويم البديل: تقويم الزميل، والتقويم الذاتي، والمعلم القدوة والتقويم المستمر،

وطبقت الاستبانة على شعبتين من طلبة مادة تقويم القراءة والكتابة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك دلالة نحو التقويم الذاتي وتقويم الزميل، والتقويم المستمر، ولم يكن هناك دلالة نحو المعلم القدوة.

نجد الهدف بين الدراستين مختلف نوعا ما، حيث نجده في هذه الدراسة ركز على مجموع التقويمات البديلة في إعداد المعلمين ولم يخصصه للتقويم المستمر كما في الدراسة الحالية.

وقام سيرينج و ليند (Sereinigg & Lind. 2005) بدراسة هدفت إلى خلق نوع من المثالية في شروط التعليم والتعلم الالكتروني، وقامت هذه الدراسة على مسلمة مؤداها أنه ليس بالضرورة أن يكون الدعم المالي والأمور المادية شرطين مسبقين لنجاح تنفيذ برامج التعليم الإلكتروني . وقد تحقق الحل الذي سيتم تقديمه في هذه الورقة من خلال التزام الأساتذة والطلاب في أحد الجامعات النمساوية، وفي غضون عام ونصف فقط فإن 38 ٪ من (الفصل الدراسي الشتوي 2004 / 2005) من جميع الحلقات الدراسية قد استخدموا البرنامج التنفيذي ، بما يشمل 100 ٪ من الطلاب. وكان الأساس هو " التعلم (المدمج) "، وهو ما يعني قيام تعاون مثالي للتدريس داخل الفصل أو التدريس الافتراضي، والذي يستهدف بما في ذلك المشاركة الدائمة النشطة من الطلاب في أنظمة قياس الأداء الحالية .

كان التعليم الجامعي هو المستهدف في هذه الدراسة بينما التعليم المدرسي هو المستهدف في الدراسة الحالية، واختلاف البيئتين أمر حتمي بين الدراستين.

قام آليان (Eileen, 2006) بدراسة هدفت إلى بحث تأثير التقويم التكويني المستمر على السلوك والبيئة التعليمية للطلاب . ويُعتبر تقويم أداء الطلاب بمثابة أهم شيء يقوم به المعلمين تجاه الطلاب (من وجهة نظر الدراسة) ويمكن أن يكون له تأثير عميق على عملية تعلمهم . وقد تم تقديم التقويم التكويني المستمر باعتباره شكلاً من أشكال التقويم للحصول على شهادة البكالوريوس في إحدى الجامعات في المملكة المتحدة، وقد تم بحث تصورات الطلاب تجاه هذه العملية عن طريق الاستبيان والمقابلات، وتوضح الدراسة الحالية تأثير هذا النوع من التقويم على دافعية الطلاب، وطرقهم في التعلم، إضافة إلى التغير الحادث في بيئة التعلم، وقد

تم التوصل إلى استنتاج فحواه أن التقويم التكويني المستمر قد يستغرق المزيد من الوقت من وجهة نظر الإدارة، إلا أن متطلبات بيئة التعليم التعزيزي للطلاب تفوق تلك الأعباء الإضافية على طاقم التدريس . وفي النهاية تشير الدراسة إلى أن النتائج التي تم التوصل إليها تعتبر ذات أهمية للأكاديميين المهتمين بالتقويم وأثره على السلوك.

نلاحظ أن تصورات الطلاب نحو التقويم المستمر كان الهدف الأساس للخروج بالنتائج، بينما نجد في الدراسة الحالية تصورات القائمين على البرنامج هو أساس النتائج.

أما تروتر (Trotter, 2007) فقام بدراسة بعنوان"اختبار أثر منهاج الرياضيات المحوسب والتقويم التكويني على تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مدرسة سان ماركوس"، وهدف الدراسة لفحص اثر منهج الرياضيات والتقويم التكويني في تحصيل الطلبة في المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من 60 معلما، استخدم الباحث الاستبانة كأسلوب لجمع المعلومات، والملاحظة كأسلوب مراقبة مدى تحسن الطلبة، أظهرت نتائج الدراسة معاناة معلمي الرياضيات في محاولة كسر الهوة بين الكتاب المدرسي والمنهاج المحوسب. استخدم معلمو الرياضيات أدوات التقويم التكويني المرفقة مع المنهاج المحوسب لاكتشاف نقاط الضعف عند الطلبة ولتخطيط تدريسهم. أظهرت نتائج الدراسة تحسنا في تحصيل الطلبة، بالإضافة إلى معرفة بالفوائد التي يجنيها المعلمون من تحليل نتائج الطلبة وتطوير الاختبارات.

نجد أن المعلمين مجتمعا لهذه الدراسة، وكذلك نجد أن التقويم المستمر اتخذ المنهج المحوسب طرفا في أثرهما على التحصيل الدراسي، وقد اختلفت الدراستين في عدد أفراد مجتمعهما وفي بيئتيهما.

وقام سيفين (Sven, 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر التقويم المستمر على تعلم الطلاب، وقد قامت الدراسة بتطبيق أحد تقنيات التقويم المستمر للفصول الدراسية المسماة : 'اختبار الخمس دقائق' وذلك خلال دورة قصيرة تحت مسمى 'الطرق العلمية في علم الآثار تطبيقات ومشاكل' ، تحت إشراف مختبر

البحوث الأثرية ، قسم الآثار والدراسات الكلاسيكية ، جامعة استوكهولم، السويد . وقد تم اكتشاف علاقة إيجابية قوية وذات دلالة إحصائية بين الدرجات التي حصل عليها الطلاب والوقت الذي استغرقوه في البرنامج الدراسي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أساس الجنس، مع احتمال وجود فرق بين الجنسين في النهج والطريقة المستخدمة خلال هذه الدورة . وبشكلٍ عام فإن الطلاب عموماً قد أعربوا عن تقديرهم لنظام 'اختبار الخمس دقائق' رغم أن بعضهم أحس بأنها طريقة مجهدة . ولم يكن هناك اختلاف ذو دلالة في هذا التقدير بين الجنسين . وبالإضافة إلى ذلك فإن العديد من المزايا الخاصة بهذا الإجراء التقويمي قد تم اكتشافها مقارنة بطريقة الامتحان النهائي الأكثر تقليدية.

البيئة الجامعية هي المستهدفة في هذه الدراسة، بعكس الدراسة الحالية التي اتخذت البيئة التربوية المدرسية، وقد استخدمت هذه الدراسية أحد التقنيات في تطبيقها.

وقامت كاتيا (Katia et.al, 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على التقويم المستمر للتعليم الدائم بشأن رعاية الأطفال كجزء من استراتيجيات صحة الأسرة"، وقامت هذه الدراسة بعرض وتقديم التقويم المستمر للتعليم الخاص برعاية الطفل والنتائج التي يمكن أن تنسب إليه على النحو الذي يتم تنفيذه من قبل لجان صحة الأسرة التي يتم إدارتها بشكل مشترك من قبل برنامج التوعية المجتمعية لصحة الأم والطفل بمعهد فيغيريا فرناندو، وإدارات شئون الصحة المحلية بكل من مدينة ريسيفي ومدينة أوليندا بولاية بيرنامبوكو البرازيلية . ومن خلال الدعم المقدم من استشاريين خارجيين ، قامت مجموعة العمل بتنفيذ التفكير النقدي المنهجي والمنظم بمختلف نواحي الأداء ، ومدى التأثير والفعالية ، بهدف تعزيز العمل الجاري . وكان مصدر المعلومات المستخدمة هو السجلات اليومية لمجموعة العمل ووجهات نظرهم فيما يتعلق بالعمل . وعلى الرغم من صعوبة تعديل التغييرات التي تحولت إلى روتين فإن التعليم المستمر ظهر أنه قد أثر إيجابياً على تحسين جودة رعاية الطفل . وقد أدى الشعور بالرضا لدى فريق العمل إلى تعزيز الشعور بأن إنجاز هذا العمل أمر ممكن ومثمر.

تربية الطفل من قبل الأسرة وأساليب تلك التربية وتحسينها كانت هدف هذه الدراسة، بينما الهدف المرجو من التقويم المستمر في الدراسة الحالية تحسين عملية التعليم والتعلم في المجال التربوي المدرسي.

خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة والمتعلقة بمتغيرات موضوع الدراسة يمكن استخلاص ما يأتي:

تناولت معظم الدراسات السابقة علاقة التقويم المستمر بالتحصيل الدراسي والاختبارات التحصيلية، وهذا وكان واضحا في دراسات كل من لتروتر (Trotter, 2007)، (عبد الله، 2003) ودراسة لاين وآخرون (Lynn S and et.al, 1984)، حيث أن التقويم المستمر يعتني بالتحصيل الدراسي طوال فترة الدراسة، واتفقت الباحثة من حيث المبدأ في هذا الخصوص، لكي يتم التقييم لهذا النوع من التقويم بشكل دقيق.

كذلك تناولت الدراسات السابقة التقويم التكويني وهو مرادف أساسي للتقويم المستمر، فهو ملخص لنتاج الفترة الدراسية، ومن ابرز الدراسات التي تم تناولها هي دراسات كل من (Kourth ,1999)، (Muheidat ،1999)، (Elliton & Swanson., 2000)، (Elliton, 2006)، (Trotter, 2007).

كما تناولت دراسة كل من أجرى (السماعيل، 2007)، (هادي، 2004)، أهمية التقويم المستمر في تعلم القراءة، وهذا من الأهداف الأساسية للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، لذا فكان لزاما على الباحثة، الاطلاع على هذا النوع من الدراسات .

كما تناولت دراسة(Allin & Fllippo، 2002) استخدام التقويم المستمر ضمن أساليب التقويم البديل، وهذا إنما يدل على فعالية هذا النوع من التقييم، وكانا لزاماً على الباحثة أخذه في الاعتبار.

كما تناولت بعض الدراسات بأن التقويم المستمر يصلح لكافة العلوم كالعلوم الاجتماعية والطبيعية كالفيزياء، وذلك في دراسة (Hofstein, 1982).

ومن الدراسات السابقة التي تم استعراضها يتضح بأن التقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية هامة ويتضح ذلك من خلال دراسات كل من دراسة (Hofstein ,1982) ودراسة (Sven, 2008).

وتناول (الصعيدي، 2004) اقتراحاً للبرامج الخاصة بعلاج مواطن الضعف عند التلاميذ، وتصنيفهم في ضوء احتياجاتهم اللازمة لإتقان المهارات التقويمة الخاصة، وهذه الدراسة من الدراسات الهامة التي اهتمت بالممارسات التقويمية، لوجود حلول لمشكلات التقويم المستمر.

تناولت الدراسات السابقة متغير التقويم المستمر وأنواع التقويم. في حين تناولت الدراسة الحالية تقييم برنامج التقويم المستمر في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية. إذ تحاول الدراسة الحالية عن تقييم برنامج التقويم المستمر في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وهذا من الدراسات النادرة، وتعتبر مسيرة استكمال لبعض الدراسات السابقة، كدراسة (الصعيدي، 2004).

من حيث المنهجية، استخدمت الدراسات السابقة مناهج متنوعة كالشبه تجريبي، والمنهج الوصفي ألارتباطي، في حين سوف تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وبهذا تتفق مع معظم الدراسات السابقة لملائمة هذا المنهج لموضوعها.

تنوعت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة، إذ استخدمت المقابلة وأسلوب والأستبانة، في حين سوف تستخدم الدراسة الحالية الإستبانة، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، وإعداد أسئلة الدراسة، وبناء الإطار النظري.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها، والأداة المستخدمة لجمع البيانات، وطريقة تطويرها والتحقق من صدقها وثباتها، وكما تناول وصفاً لإجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي تمّ استخدامها للإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

1.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين في مدارس منطقة تبوك للعام الدراسي (1431/1430)هـ حيث بلغ عدد المديرين (201)، وعدد المديرات (190)، وعدد المعلمين (3774)، وعدد المعلمات (3743)، وعدد المشرفين (22)، وعدد المشرفات (25)، ويبين الجدول (1) أفراد مجتمع الدراسة حسب المحافظات والنوع الاجتماعي والمركز الوظيفي.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المحافظات والنوع الاجتماعي والمركز الوظيفي

	ذكر			أنثي		
	المشرفين	المديرين	المعلمين	المشرفات	المديرات	المعلمات
مدينة تبوك	7	66	1979	8	93	2227
محافظة أملج	4	34	410	5	27	399
محافظة الوجه	2	17	217	2	17	256
محافظة تيماء	3	16	243	3	18	289
محافظة ضباء	3	27	289	4	19	297
محافظة البدع	1	9	112	1	8	115
محافظة حقل	2	9	139	2	8	160
الأبناء	_	10	272	_	_	_
ضواحي تبوك	_	13	113	_	_	_
المجموع	22	201	3774	25	190	3743

2.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية حسب النوع الاجتماعي عنقودية للمعلمين على مستوى المدرسة، وعلى مستوى الفرد للمديرين والمشرفين التربويين في مدارس منطقة تبوك بالمرحلة الابتدائية، حيث تم حصر أسماء المدارس في كل منطقة ذكورا وإناثا في قوائم ومن كل قائمة تم عشوائيا اختيار(50%) من عدد المدارس، أما المشرفين فقد تم اختيارهم جميعا، وبلغ عدد عينة الدراسة 500 فردا (20مشرفا، 22مشرفه، 22مديرا، 18مديرة،235معلما، 183معلمة) .

وفيما يلي جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب المحافظات في منطقة تبوك والنوع الاجتماعي والمركز الوظيفي.

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينه الدراسة حسب المحافظات والنوع الاجتماعي والمركز الوظيفي

	ذكر			أنثي		
	المشرفين	المديرين	المعلمين	المشرفات	المديرات	المعلمات
مدينة تبوك	6	5	54	7	4	48
محافظة أملج	4	4	40	5	4	44
محافظة الوجه	2	3	32	1	3	29
محافظة تيماء	3	3	29	3	2	17
محافظة ضباء	2	4	43	3	3	25
محافظة البدع	1	1	15	2	1	9
محافظة حقل	2	2	22	1	1	11
المجموع	20	22	235	22	18	183

3.3 أداة الدراسة :

بعد الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، مثل (الحصيني، 2007)، و(الزهراني، 2007)، و(عودة، 2005)، و(علام، 2006)، فقد تم بناء أداة الدراسة على شكل استبانة؛ حيث تم صياغة (46) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، المجال الأول مدى كفاية برنامج التقويم المستمر بواقع(25) فقرة، والمجال الثاني الاتجاه نحو التقويم المستمر بواقع (10) فقرة، والمجال الثالث التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر بواقع (11) فقرة، وقد تم عرض هذه الأداة على عدد من المحكمين المختصين في القياس والتقويم، والبالغ عددهم (12) محكما والملحق(ج) يبين ذلك، وعُدِّلت بعض الفقرات وحُذفت أخرى في ضوء الآراء التي أبداها المحكمين، فقد تم حذف الفقرة (25) من المجال الأول "مدى كفاية برنامج التقويم المستمر" والتي تنص على" التقويم المستمر معياري

المرجع" وذلك لغموض الفقرة وعدم وضوحها كما أبدى ذلك المحكمين، وكان من أبرز النقاط التي ركَّز عليها المحكمين في تعديلاتهم لفقرات الاستبانة هي الصياغة اللغوية للفقرات، وقد تم تثبيت تعديلات المحكمين على الاستبانة في صورتها الأولية في الملحق (أ)، وبعد عرض الاستبانة بصورتها الأولية على المحكمين فقد أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (45) فقرة انظر الملحق (ب)، وقد جاءت الاستبانة بصورتها النهائية كما يلي:

الجزء الأول: واشتمل على البيانات الشخصية للمبحوثين.

الجزء الثاني: فقرات مدى كفاية برنامج التقويم المستمر: وتكون من (24)فقرة.

الجزء الثالث: فقرات الاتجاه نحو التقويم المستمر وتكون من(10) فقرات.

الجزء الرابع: فقرات التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر وتكون من (11) فقرة.

5.3 ثبات وصدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الأداة فقد اعتمدت الدراسة على ثلاثة طرق هي:

أولا: صدق المحكمين: تم عرض أداة الدراسة على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال القياس والتقويم والملحق (ب) يبين أسماء أولئك المحكمين، وقد طلب منهم الحكم على صلاحية الأداة وصلاحية فقراتها في قياس ما وضعت من أجل قياسه، وكان الغرض من التحكيم التحقق من :

1. مدى مناسبة الفقرة.
2. مدى انتماء الفقرة.
3. مدى دقة ووضوح الفقرة لغويا
4. أجراء التعديل المقترح في حالة كون الفقرة غير مناسبة .

وبعد الاستئناس بآراء جميع أعضاء لجنة التحكيم البالغ عددهم (12) محكما تم صياغة فقرات الاستبانة وتقليص عدد الأسئلة لتصبح بالصورة النهائية المرفقة في الملحق (أ).

ثانيا: الصدق التمييزي: فقد تم التأكد من صدق الأداة بطريقة الصدق التمييزي، فتم توزيع استبانة على عينة بلغت (50) فردا، وقد كانت إجابة الفقرات (ضد، ومع، ولا أدري) وتم أخذ أعلى (20) ممن كانوا مع، وأقل (20) ممن كانوا ضد، وبإجراء معامل الارتباط بينهما، فقد بلغ معامل الصدق التمييزي (0.94-)، وهو معامل صدق عالٍ.

ثالثا: صدق البناء: للتحقق من صدق البناء للمقياس فقد تم استخدام التحليل العاملي، وقد أظهرت النتائج الأبعاد الثلاثة للمقياس، وهي:

1. مدى كفاية برنامج التقويم المستمر.
2. الاتجاه نحو التقويم المستمر .
3. التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر.

وكان معامل ارتباط الفقرات بالعوامل أعلى من (0.3) لجميع الفقرات.

ولتحقق من ثبات الأداة، فقد أخذت عينة من المعلمين والمديرين والمشرفين، وباستخدام الاتساق الداخلي لكل اختبار فرعي لكرونباخ ألفا، وقد تم عرض نتائج ذلك في الفصل الرابع.

6.3 المعالجات الإحصائية :

1. الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد مجموعات الدراسة (المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين) على فقرة كل مجال من مجالات الاستبانة.
2. الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد مجموعات الدراسة (المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين) على مقياس كل مجال.
3. معاملات تمييز الفقرات.
4. معادلة كرونباخ ألفا لتقدير ثبات الاتساق الداخلي عند كل مجال.
5. التحليل العاملي للتأكد من صدق الأداة.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى بناء أداة لتقويم برنامج التقويم المستمر المستخدم في مدارس منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القائمين على البرنامج، ويتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة مبوبة حسب أسئلة الدراسة، ومناقشة تلك النتائج، والتوصيات التي خرجت بها الدراسة.

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

السؤال الأول والذي كان نصه " ما دلالات القدرة التمييزية لفقرات المقياس المستخدم في تقييم برنامج التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك) من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين؟"

للإجابة عن السؤال الأول فقد استخدام برنامج SPSS في حساب معاملات التمييز لفقرات كل بعد من أبعاد الأداة، وذلك بحساب معامل الارتباط المصحح بين الفقرات وأبعادها والجداول (3-5) تبين ذلك.

جدول (3)

معاملات تمييز فقرات بعد مدى كفاية برنامج التقويم المستمر

الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	0.613	13	0.713
2	0.629	14	0.666
3	0.693	15	0.507
4	0.415	16	0.515
5	0.640	17	0.576
6	0.652	18	0.474
7	0.573	19	0.687
8	0.447	20	0.396
9	0.378	21	0.482
10	0.363	22	0.676
11	0.419	23	0.566
12	0.533	24	0.413

يظهر من الجدول (3) أن النتائج تشير إلى أن جميع فقرات بعد مدى كفاية برنامج التقويم المستمر ارتبطت ارتباطاً موجباً مع البعد الذي تنتمي إليه؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط الفقرات بين(0.363 و 0.713).

جدول (4)

معاملات تمييز فقرات بعد الاتجاه نحو التقويم

الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	0.547	6	0.479
2	0.512	7	0.526
3	0.601	8	0.368
4	0.509	9	0.325
5	0.548	10	0.328

يظهر من الجدول (4) أن النتائج تشير إلى أن جميع فقرات بعد الاتجاه نحو التقويم ارتبطت ارتباطاً موجباً مع البعد الذي تنتمي إليه؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط الفقرات بين(0.325 و 0.601).

جدول (5)

معاملات تمييز فقرات بعد التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر

الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	0.664	7	0.586
2	0.590	8	0.509
3	0.557	9	0.428
4	0.546	10	0.504
5	0.597	11	0.401
6	0.585		

يظهر من الجدول (5) أن النتائج تشير إلى أن جميع فقرات بعد التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر ارتبطت ارتباطاً موجباً مع البعد الذي تنتمي إليه؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط الفقرات بين(0.401 و 0.664).

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

السؤال الثاني الذي كان نصه " ما دلالات الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) للمقياس المستخدم في تقييم برنامج التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية(منطقة تبوك) من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين؟"

للإجابة على السؤال الثاني فقد تم حساب كل من:

1. **الثبات**: تم حساب قيم معاملات الثبات لكل بعد من الأداة، بمفهوم الاتساق الداخلي واستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Crobach Alpha)، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

قيم معاملات الثبات باستخدام كرونباخ ألفا لأداة الدراسة

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
مدى كفاية برنامج التقويم المستمر	24	0.94
الاتجاه نحو التقويم المستمر	10	0.77
التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر	11	0.79

يتبين من خلال الجدول (6) أن معامل الثبات لأبعاد الأداة قد تراوح بين (0.77 – 0.94) فقد كان أعلاها لبعد "مدى كفاية برنامج التقويم المستمر" حيث بلغ (0.94)، وأدناها لبعد التحديات والمعوقات وبلغ (0.77)، أما بعد الاتجاه نحو التقويم المستمر فقد بلغ (0.79)، وهي معاملات ثبات عالية، ومقبولة إحصائيا.

2. **الصدق**:

للتحقق من دلالات الصدق للمقياس المستخدم، فقد تم اعتماد صدق المحكمين، وذلك بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين، الذين تم الاستئناس بآرائهم، وتم حذف الفقرات التي أشار المحكمين لحذفها، وتم إعادة صياغة بعض الفقرات وتعديلها بناء على آرائهم، وتم إجراء الصدق التمييزي لفقرات المقياس وبلغ معامل

الصدق التمييزي (‎-0.94)، وهو معامل صدق عال، وقد تم الإشارة إلى ذلك تفصيلاً في الفصل الثالث.

وللتحقق من صدق البناء للمقياس فقد تم استخدام التحليل العاملي للتحقق من معامل ارتباط الفقرات بالأبعاد والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

نتائج التحليل العاملي(المائل) لصدق البناء لأبعاد المقياس

الرقم	الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
1	يهيئ التقويم المستمر للطالب فرصة التعلم الفردي	**.675**	.052	.103
2	يمكن المعلم من الكشف عن الاهتمامات لدى الطالب	**.692**	.038	-.073
3	ينمي اتجاهات ايجابية عند الطالب نحو المادة	**.757**	.126	.091
4	يمكن الطالب من إتقان المهارات التي يتعلمها	**.287**	-.057	-.009
5	يقدم صورة واضحة عن مستوى تقدم الطالب	**.737**	.036	.030
6	يزود الطالب بصورة واضحة عن مستوى أدائه	**.700**	.074	-.038
7	يمكن المعلم من التعرف على الفروق الفردية	**.619**	.136	-.018
8	ينمي قدرة الطالب على التفكير السليم	**.407**	-.070	-.104
9	إزالة القلق عند الطالب من الاختبارات	**.428**	.063	.002
10	التقليل من أعباء إعداد الاختبارات وتصحيحها بالنسبة للمعلم	**.224**	-.205	.110
11	يمكن المعلم في تحديد ما يلزم من حصص إضافية	**.300**	.055	.008
12	ينوع التقويم المستمر من أساليب وطرق التدريس	**.618**	.183	-.050
13	يوفر تغذية راجعة عن أداء الطالب	**.772**	.091	-.007
14	توفير تغذية راجعة حول المنهج	**.713**	.031	-.032
15	توفير تغذية راجعة حول أساليب التدريس التي يتبعها المعلم	**.481**	.017	-.062
16	مساعدة أولياء الأمور في معرفة مستوى تقدم أبنائهم	**.549**	.037	-.015
17	وجود معيار موحد للحكم على مستوى الطالب	**.586**	.154	.012
18	نتائج التقويم المستمر تكشف للمعلم مدى فاعلية طرق التدريس المستخدمة	**.460**	.148	-.040
19	يسهم التقويم المستمر في تحسين عملية التعليم	**.752**	.141	.027
20	يساعد التقويم المستمر على المواءمة بين الأساليب التقويمية والأهداف المراد بلوغها	**.335**	.127	.076
21	تمكن نتائج التقويم المستمر المعلم في تطوير أساليبه التدريسية	**.507**	.014	.013

22	التقويم المستمر يساعد على إثارة دافعية الطلاب	**.436**	-.052	.145
23	يشتمل التقويم المستمر للأنشطة غير الصفية	**.573**	.164	.190
24	تتناسب أساليب التدريس وعملية التقويم المستمر	**.345**	-.057	.158
25	أحرص على حضور الدورات التدريبية التي تتعلق بمجال التقويم المستمر	.276	**.633**	.108
26	أسعى إلى اقتناء الكتب والمراجع المتعلقة بعملية التقويم المستمر	.167	**.629**	-.041
27	أتابع التعميمات الجديدة في مجال التقويم المستمر للاستفادة منها	.025	**.742**	-.005
28	أحاول الاطلاع على كل ما يستجد حول التقويم المستمر	.032	**.754**	.075
29	أشعر بالسعادة عند سماع أخبار تتعلق بالتطوير في مجال التقويم المستمر	.186	**.645**	.098
30	أشعر بالمتعة عندما استخدم أساليب ووسائل التقويم المستمر	.400	**.478**	.055
31	أحرص على الاستفادة من توجيهات المدراء والمشرفين في مجال التقويم	.121	**.588**	.054
32	أتمنى إلغاء نظام التقويم المستمر	-.283	**-.104**	.448
33	اشعر بأن نظام التقويم المستمر لا يحقق أهداف المادة الدراسية التي ادرسها	-.220	**-.145**	.461
34	توجد أساليب تقويم أفضل من التقويم المستمر	-.261	**-.105**	.525
35	ضعف إلمام المعلمين بكيفية تطبيق التقويم المستمر	.103	.124	**.650**
36	عدم تنظيم دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر	.058	.046	**.603**
37	عدم اقتناع أولياء الأمور بأسلوب التقويم المستمر	-.014	.012	**.579**
38	عدم توفر المهارات اللازمة لدى المعلم عند تطبيق أسلوب التقويم المستمر	.036	.032	**.419**
39	تأثر المعلمين بالتعليم التقليدي القديم والذي يؤثر على طريقتهم في التقويم	.151	-.147	**.596**
40	عملية التقويم المستمر تتأثر بمزاجية المعلم	.175	.031	**.606**
41	ندرة الأبحاث والدراسات المنشورة حول التقويم المستمر	.070	.067	**.572**
42	قلة الاطلاع والمتابعة للتقويم المستمر من قبل المعلم	.110	-.025	**.631**
43	عملية التقويم تكلف المعلم وقت وجهد	.044	.142	**.370**
44	عدم إشراك المعلم في وضع معايير للحكم على مستوى تمكن الطالب من المادة الدراسية	-.172	.084	**.496**
45	يتأثر التقويم المستمر من ضعف التعاون بين المدرسة والمنزل	-.228	.151	**.360**
	الجذر الكامل	9.123	4.273	3.256
	التباين المفسر	0.20	0.095	0.0723
	التباين المفسر التراكمي	0.20	0.29	0.37

من خلال الجدول (7) فقد أظهرت النتائج إن الفقرات من (1-24) تشبعت على العامل الأول بقيم تراوحت بين (0.335-0.757) وهذه الفقرات تقيس بعد مدى كفاية برنامج التقويم المستمر بينما كانت تشبعها بالعوامل الأخرى منخفضة، أما

الفقرات من (25-34) تشبعت على العامل الثاني بقيم تتراوح بين (0.754-0.104-) وهذه الفقرات تقيس بعد الاتجاه نحو التقويم المستمر وكانت تشبعها بالعوامل الأخرى منخفضة،أما الفقرات من (35-45) تشبعت على العامل الثالث بقيم تتراوح بين (0.360-0.650) وهذه الفقرات تقيس بعد التحديات والمعيقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر بينما كانت تشبعها بالعوامل الأخرى منخفضة مما يؤكد صحة تشبع الفقرات على هذه الثلاثة عوامل.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

السؤال الثالث والذي ينص على " ما درجة تقدير المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين لكفاية برنامج التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك)؟

للإجابة على هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات كفاية برنامج التقويم المستمر، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول(8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب الأهمية

والمستوى حسب المتوسط لفقرات بعد كفاية برنامج التقويم المستمر

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية	المستوى حسب المتوسط
1	يهيئ التقويم المستمر للطالب فرصة التعلم الفردي	3.73	1.12	7	مرتفع
2	يمكن المعلم من الكشف عن الاهتمامات لدى الطالب	3.40	1.01	21	متوسط
3	ينمي اتجاهات ايجابية عند الطالب نحو المادة	3.50	1.15	14	مرتفع
4	يمكن الطالب من إتقان المهارات التي يتعلمها	3.84	1.97	3	مرتفع
5	يقدم صورة واضحة عن مستوى تقدم الطالب	3.45	1.31	18	متوسط
6	يزود الطالب بصورة واضحة عن مستوى أدائه	3.52	1.26	13	مرتفع
7	يمكن المعلم من التعرف على الفروق الفردية	3.82	1.19	4	مرتفع
8	ينمي قدرة الطالب على التفكير السليم	3.68	3.09	9	مرتفع
9	إزالة القلق عند الطالب من الاختبارات	4.11	1.06	1	مرتفع
10	التقليل من أعباء إعداد الاختبارات وتصحيحها بالنسبة للمعلم	4.06	2.88	2	مرتفع
11	يمكن المعلم في تحديد ما يلزم من حصص إضافية	3.80	2.77	6	مرتفع
12	ينوع التقويم المستمر من أساليب وطرق التدريس	3.72	2.07	8	مرتفع
13	يوفر تغذية راجعة عن أداء الطالب	3.46	1.18	17	متوسط
14	توفير تغذية راجعة حول المنهج	3.42	1.12	20	متوسط
15	توفير تغذية راجعة حول أساليب التدريس التي يتبعها المعلم	3.81	3.37	5	مرتفع
16	مساعدة أولياء الأمور في معرفة مستوى تقدم أبنائهم	3.53	1.49	12	مرتفع
17	وجود معيار موحد للحكم على مستوى الطالب	3.49	1.30	16	متوسط
18	نتائج التقويم المستمر تكشف للمعلم مدى فاعلية طرق التدريس المستخدمة	3.56	1.70	11	مرتفع
19	يسهم التقويم المستمر في تحسين عملية التعليم	3.18	1.33	24	متوسط
20	يساعد التقويم المستمر على المواءمة بين الأساليب التقويمية مع الأهداف المراد بلوغها	3.50	2.62	15	مرتفع
21	تمكن نتائج التقويم المستمر المعلم في تطوير أساليبه التدريسية	3.65	2.48	10	مرتفع
22	التقويم المستمر يساعد على إثارة دافعية الطلاب	3.26	1.25	22	متوسط
23	يشتمل التقويم المستمر للأنشطة غير الصفية	3.23	1.23	23	متوسط
24	تتناسب أساليب التدريس وعملية التقويم المستمر	3.44	2.22	19	متوسط
	المجموع الكلي	3.59	1.76		مرتفع

يلاحظ من خلال الجدول(8) أن المتوسط العام لمدى كفاية برنامج التقويم المستمر جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.59) وانحراف معياري (1.76)، وقد احتلت الفقرة (9)، والتي تنص على" إزالة القلق عند الطالب من الاختبارات " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مرتفع بلغ(4.11) وانحراف معياري (1.06). وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (19) والتي تنص على " يسهم التقويم المستمر في تحسين عملية التعليم" بمتوسط حسابي بلغ (3.18) ، وانحراف معياري بلغ (1.33)، ويلاحظ أن جميع الفقرات كانت تتراوح بين المستويين المرتفع والمتوسط ولم يرد فقرات ضمن المستوى المنخفض، وهذا يدل على أن تقدير المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين لكفاية برنامج التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك) كان مرتفعاً.

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

السؤال الرابع الذي ينص على" ما درجة تقدير المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين للتحديات والمعيقات التي تواجهه تطبيق برنامج التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية(منطقة تبوك)؟"

للإجابة على هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب الأهمية والمستوى حسب المتوسط لفقرات التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية	المستوى حسب المتوسط
1	ضعف إلمام المعلمين بكيفية تطبيق التقويم المستمر	3.81	1.14	5	مرتفع
2	عدم تنظيم دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر	3.78	1.03	6	مرتفع
3	عدم اقتناع أولياء الأمور بأسلوب التقويم المستمر	3.77	1.13	7	مرتفع
4	عدم توفر المهارات اللازمة لدى المعلم عند تطبيق أسلوب التقويم	3.70	2.05	9	مرتفع
5	تأثر المعلمين بالتعليم التقليدي والذي يؤثر على طريقتهم في التقويم	3.73	1.11	8	مرتفع
6	عملية التقويم المستمر تتأثر بمزاجية المعلم	3.45	1.24	11	متوسط
7	ندرة الأبحاث والدراسات المنشورة حول التقويم المستمر	3.82	1.09	4	مرتفع
8	قلة الاطلاع والمتابعة للتقويم المستمر من قبل المعلم	3.69	1.71	10	مرتفع
9	عملية التقويم تكلف المعلم وقت وجهد	3.89	1.14	3	مرتفع
10	عدم إشراك المعلم في وضع معايير للحكم على مستوى تمكن الطالب من المادة الدراسية	3.90	1.05	2	مرتفع
11	يتأثر التقويم المستمر من ضعف التعاون بين المدرسة والمنزل	4.16	1.01	1	مرتفع
	المجموع الكلي	3.79	1.25		مرتفع

يلاحظ من خلال الجدول(9) أن المتوسط العام للتحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.79) وانحراف معياري (1.25)، وقد احتلت الفقرة رقم (11)، والتي تنص على" يتأثر التقويم المستمر من ضعف التعاون بين المدرسة والمنزل " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مرتفع بلغ(4.16) وانحراف معياري (1.01). وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (6) والتي تنص على " عملية التقويم المستمر تتأثر بمزاجية المعلم " بمتوسط حسابي بلغ (3.45)، وانحراف معياري بلغ (1.24)، ويلاحظ أن جميع الفقرات كانت تتراوح بين المستويين المرتفع والمتوسط ولم يرد فقرات ضمن المستوى المنخفض، وهذا يدل على أن تقدير المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين

التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك) كان مرتفعاً.

5.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

السؤال الخامس الذي ينص على " ما اتجاهات المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين نحو برنامج التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك)"؟

للإجابة على هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات نحو برنامج التقويم المستمر، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب الأهمية والمستوى حسب المتوسط لفقرات الاتجاه نحو برنامج التقويم المستمر

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية	المستوى حسب المتوسط
1	أحرص على حضور الدورات التدريبية التي تتعلق بمجال التقويم المستمر	3.87	1.17	4	مرتفع
2	أسعى إلى اقتناء الكتب والمراجع المتعلقة بعملية التقويم المستمر	3.40	1.14	10	متوسط
3	أتابع التعميمات الجديدة في مجال التقويم المستمر للاستفادة منها	4.09	1.42	3	مرتفع
4	أحاول الاطلاع على كل ما يستجد حول التقويم	4.13	2.46	1	مرتفع
5	أشعر بالسعادة عند سماع أخبار تتعلق بالتطوير في مجال التقويم المستمر	3.77	1.24	5	مرتفع
6	أشعر بالمتعة عندما استخدم أساليب ووسائل التقويم المستمر	3.60	1.21	7	مرتفع
7	أحرص على الاستفادة من توجيهات المدراء والمشرفين في مجال التقويم	4.10	1.69	2	مرتفع
8	أتمنى إلغاء نظام التقويم المستمر	3.53	1.46	8	مرتفع
9	أشعر بأن نظام التقويم المستمر لا يحقق أهداف المادة الدراسية التي أدرسها	3.43	1.39	9	متوسط
10	توجد أساليب تقويم أفضل من التقويم المستمر	3.62	1.22	6	مرتفع
	المجموع الكلي	3.75	1.44		مرتفع

يلاحظ من خلال الجدول(10) أن المتوسط العام للاتجاه نحو التقويم المستمر جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.75) وانحراف معياري (1.44)، وقد احتلت الفقرة (4)، والتي تنص على" أحاول الاطلاع على كل ما يستجد حول التقويم " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مرتفع بلغ(4.16) وانحراف معياري (1.01). وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (2) والتي تنص على " أسعى إلى اقتناء الكتب والمراجع المتعلقة بعملية التقويم المستمر " بمتوسط حسابي بلغ (3.40) ، وانحراف معياري بلغ (1.14)، ويلاحظ أن جميع الفقرات كانت تتراوح بين المستويين المرتفع والمتوسط ولم يرد فقرات ضمن المستوى المنخفض، وهذا يدل على أن اتجاهات المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين نحو برنامج التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك) كانت مرتفعة.

2.4 مناقشة النتائج

أظهرت نتائج السؤال الأول المتعلقة بالقدرة التمييزية لفقرات المقياس المستخدم في تقييم برنامج التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك) من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين أن جميع فقرات الأبعاد ارتبطت ارتباطاً موجباً مع البعد الذي تنتمي إليه، وهذا يدل أن القدرة التمييزية للمقياس كانت مرتفعة ويمكن تطبيقه على البيئة السعودية.

أظهرت نتائج السؤال الثاني الثانية المتعلقة بدلالات الخصائص السيكومترية (ثبات وصدق) للمقياس المستخدم في تقييم برنامج التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية(منطقة تبوك) من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين أن أبعاد المقياس تتمتع بمؤشرات ثبات عالية فقد بلغت قيمة معامل كرونباخ الفا لبعد مدى كفاية برنامج التقويم المستمر (0.94)، ولبعد الاتجاه نحو التقويم المستمر (0.77)، ولبعد التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر (0.79) أما النتائج المتعلقة بالصدق فقد أشارت النتائج إلى أن تشبع فقرات المقياس على العوامل الخاصة بها أعلى من (0.3) مما يؤكد على ارتباطها بأبعادها .

أما نتائج السؤال الثالث المتعلقة بدرجة تقدير المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين لكفاية برنامج التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك)، فقد جاءت تقديراتهم بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ(3.59). وقد يعود ذلك إلى التقويم المستمر نفسه الذي يتمتع بميزات جعلت منه تقويما مناسبا للمعلم والمتعلم، وذو نتائج جيدة في العملية التعليمية، وفي تحسين نتائج الطلبة، وقد يعود إلى المعلمين والمشرفين والمديرين الذين رأوا من خلال التجربة أن هذا التقويم هو الأنسب لإنجاح العملية التعليمية، ولتحقيق أهدافها المرجوة.و بذلك فهي تتفق مع دراسة اليان (Allen, 2002) التي أظهرت رغم اختلاف عينة الدراسة وجود تقدير للتقويم المستمر لدى أفراد العينة، كذلك تتفق مع دراسة (عبدالله، 2003) فان تحسن أداء الطلاب في المجموعة التي خضعت للتقويم المستمر يتضمن ضمنيا رضا القائمين على العملية التعليمية عن هذا النوع من التقويم. و تتفق نتائج الدراسة أيضا مع نتائج تروتر (Trotter, 2007) و التي أظهرت رضا المعلمين عن التقويم المستمر نتيجة لتحسن أداء الطلاب بعد استخدام هذا النوع من التقويم . وأخيراً تتعارض نتائج الدراسة مع دراسة (الصعيدي، 2004) و التي أكدت عدم رضا المشرفين التربويين عن التقويم المستمر بينما كان تقدير المشرفين للتقويم المستمر في هذه الدراسة مرتفعا و قد يكون الاختلاف بين الدراستين ناتجا عن الفارق الزمني بينهما ففي الفترة (2004-2010) حدثت كثير من التطورات في مجال تطبيق التقويم المستمر.

أما نتائج السؤال الرابع المتعلقة بدرجة تقدير المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين للتحديات والمعيقات التي تواجهه تطبيق برنامج التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية(منطقة تبوك)، فقد جاءت تقديراتهم بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ(3.79)، وقد تعود المعيقات التي تواجه تطبيق برنامج التقويم المستمر إلى عدم وضوح مصطلحات لائحة التقويم، أو قلة تدريب المعلمين على التقويم المستمر، أو زيادة أعداد الطلبة داخل الصفوف المدرسية، وهذا يتفق مع دراسة (هادي، 2003) والتي أشارت إلى أن من أهم المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر قلة الدورات التدريبية للمعلمين، وكثافة أعداد التلاميذ في

الصف الواحد، وضعف تفاعل أولياء الأمور، وعدم الربط بين محتوى التمارين والتدريبات وبين المهارات المنصوص عليها في لائحة التقويم المستمر، واتفقت مع دراسة (العصيمي، 2002) التي توصلت إلى أن ارتفاع أعداد التلاميذ في الصف الدراسي يشكل عائقا أمام تنفيذ التقويم المستمر، وكذلك ضعف البرامج العلاجية المساندة ومحدوديتها، بالإضافة إلى غموض مصطلحات اللائحة.وهي تتفق أيضا مع نتائج دراسة (الحصيني، 2007) التي أشارت إلى أن أهم الصعوبات في تطبيق البرنامج تكمن في كثافة أعداد التلاميذ في الفصل الواحد و كثرة نصاب المعلمين من الحصص الصفية.

وأظهرت نتائج السؤال الخامس المتعلقة باتجاهات المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين نحو برنامج التقويم المستمر للمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك) فقد جاءت اتجاهاتهم بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ(3.75). وهذا يشير إلى أن تقدير أفراد العينة المرتفع يدل على رغبتهم في استخدام التقويم المستمر في العملية التعليمية، وأن المعلمين والمديرين والمشرفين يعلمون أهمية التقويم المستمر ومدى الفائدة من تطبيقه، وهذا يتفق مع دراسة (الناجم، 2000) والتي أشارت إلى أن أغلب معلمي العلوم الشرعية يهتمون في تقويمهم المستمر لطلابهم بالجانب المعرفي، وكذلك دراسة أجراها (العصيمي، 2002) والتي أشارت إلى أن اللائحة الجديدة قللت من مستوى القلق والرهبة من الاختبارات، كما قللت من معدلات الرسوب بين الطلاب. و تتفق النتائج مع دراسة (الغامدي، 2009) التي أظهرت تحقق صدق المحتوى لاستمارة التقويم في عدد من المجالات.

3.4 التوصيات

من خلال نتائج الدراسة فإنه يوصى بما يلي:

1. إجراء دراسات أخرى على مراحل تعليمية أخرى (الإعدادية و الثانوية).
2. إجراء دراسات أخرى على بيئات أخرى من المملكة العربية السعودية (الرياض،جدة، الدمام،.....الخ).

3. إجراء دورات تدريبية مكثفة للمعلمين في مجال التقويم المستمر.
4. محاولة تقليل كثافة أعداد الطلبة داخل الصف الواحد ليتناسب مع برنامج التقويم المستمر.
5. أدراج مواد متخصصة في كليات التربية تركز على برنامج التقويم المستمر.

المراجع

أ- المراجع العربية:

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (1997). **لسان العرب**، ط1، دار صادر لطباعة والنشر، بيروت.

أبو جلالة، صبحي حمدان (1999). **اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة**، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

أبو حطب، فؤاد؛ وعثمان، سيد أحمد (1983). **التقويم النفسي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أبو زينة، فريد كامل (2000). **أساسيات القياس والتقويم في التربية**، مكتبة الفلاح، الكويت.

أبو علام، رجاء محمود (2005). **تقويم التعلم**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

أبو لبدة، سبع محمد (1987). **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**، الأردن، عمان ، جمعية عمال المطابع التعاونية، الطبعة الخامسة.

الحبيب، مجدي عبدالكريم (2000). **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس.** القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى.

الحصيني، سامي بن مصبح غرمان(2007) . **مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين.** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

حمدان، محمد زياد (1985). **تقييم التحصيل، اختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية**، الأردن، عمان، دار التربية الحديث .

الرشيد ،علاء خالد (2000). **فلسفة القياس والتقويم في ضوء المدرسة الإسلامية.**أطروحة دكتوراه، غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

الزغول، عماد عبدالرحيم (2002) **مبادئ علم النفس التربوي**، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الثانية.

الزهراني، سفر بن حسن بن سعد، (2007). **العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

سرحان، الدمرداش (1988). **المناهج المعاصرة**. القاهرة، دار النهضة العربية، الطبعة الثانية.

السماعيل، صلاح الدين بن محمد (2007). **مدى فاعلية أسلوب التنويم المستمر للمواد الشفهية في إتقان طلاب الصف الأول** المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمهارات القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

صبري، ماهر (2001). **التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته**، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض.

الصعيدي، عمر سالم (2004). **ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر من وجهة نظر المشرفيين التربويين بمنطقة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عبد الله، سامية آدم محمد(2003). **التقويم المستمر وأثره على التحصيل الدراسي في مادة الأحياء لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.

العصيمي، حميد هلال (2002). **واقع اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى، كلية التربية.

عقل، أنور (2002). **نحو تقويم أفضل**، ط1، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت.

علام، صلاح الدين محمود (2006). **القياس والتقويم التربوي**، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، عمان الأردن

عودة، أحمد (2005). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط6، دار الأمل، عمان، الأردن.

الغامدي، آمنة محمد صالح المحكم (2009). **فاعلية استمارة التقويم المستمر للصف الرابع الابتدائي لمادة العلوم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الغامدي، سعيد، الزهراني، صالح، (2000). **التنظيم الجديد لتقويم المواد الشفهية" التقويم المستمر**" بحث منشور، الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة، التطوير التربوي.

غانم،محمود (1998). **القياس والتقويم**، دار الأندلس، حائل، السعودية.

الغريب، رمزية (1988). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة العاشرة.

فتح الله، عبد السلام (2000). **التقويم التربوي**، الرياض، دار النشر الدولي الطبعة الأولى.

القرشي، عبدالفتاح (1986). **اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب**، رسالة الخليج العربي، العدد الثامن عشر، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

قلادة، فؤاد سليمان (2005). **الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم**. مصر، مكتبة بستان المعرفة ، الطبعة الأولى.

كاظم، علي مهدي (2001)، **القياس والتقويم في التعلم والتعليم**. الطبعة الأولى. دار الكندي للنشر والتوزيع، مسقط، سلطنة عمان.

كراجة، عبد القادر (1997). **القياس والتقويم في علم النفس رؤية جديدة**، ط1.الأردن: عمان. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

كوافحة، تيسير مفلح (2005). **القياس والتقييم: وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الكيلاني، عبدالله زيد (1994). **المجالات التطبيقية للتقويم التربوي**، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الثالثة التربية، بتاريخ 3-5 مايو جامعة البحرين.

ليندا ،كروكر؛ جيمس، الجينا(2009). ترجمة **مدخل لي نظرية القياس التقليدية والمعاصرة** ترجمة:زينات يوسف دعنا. الطبعة الأولى دار الفكر للنشر و البحوث، عمان، الأردن.

المغيدى، الحسن محمد (2000). معوقات نظام التقويم المستمر في منطقه أبها التعليمية من المملكة العربية السعودية ، **مجلة التربية** - كلية التربية - جامعة الأزهر بالقاهرة عدد أكتوبر 2000.

ملحم، سامي محمد (2001). **سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

ملحم، سامي محمد (2002). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.

منسي، محمود عبدالحليم (2003). **التقويم التربوي**، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

الناجم، محمد عبدالعزيز (2000). **واقع التقويم المستمر في تدريس العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

النبهان، موسى(2004). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

هادي، سعيد سعد (2004). **واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

ب- المراجع الأجنبية:

Allen, and Fllippo (2002). Alternativ assessment in the prepration of literacy educators, **Responses from Students Reading Psychology 23: pp 15-26** .

ARG (1999) . 'Assessment for learning: **Beyond the black box. assessment reform group**, University of Cambridge School of Education',

Available on: http://cd.ed.gov.hk/assessment/document/BK2.pdf [2March2003].

Bloom, B. Hasting, T & Madaus, G (1971). **Handbook of formative and summative evaluation of student learning**. New York.

Eileen, T (2006). Affiliation: a University of Salford, UK .publication frequency: 7 issues per year . Published in: **Assessment & Evaluation in Higher Education, Volume 31, , pages 505 – 521**

Elliton, A; Swanson, Ef (2000), **and topping formative peer assessment of acadimac thinking**. ED 452731. Available on, htt:\\www.eric facililty.net.

Goodwin, W; Herbert J. (1975). Learning and Human Abilities: **Educational Psychology**, Harper & Row (New York).

Harlen, W. (2000). **Teaching Learning & Assessing Science 5-12**, London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Hofstein, A (1982). Source: The entity from which ERIC acquires the content, including journal, organization, and conference names, or by means of online submission from the author.**Science Education, v66 n4 p581**.

Katia, V; Maria H (2008). Inês Eugênia Ribeiro da Costa; Maria da Graça Oliveira; Ana Maria Siqueira Araújo . Rev. **Bras. Saude Mater. Infant. vol.8 no.1.**

Kourth, l (1990). **The effect formative evaluation method on achievement in individualized 7th grade mathmatics**. Doctores desertation International, 37, 55568-A.

Lynch, B. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. **Language Testing 18 (4) 351–372**.

Lynn, S., Stanley L., Phyllis K (1984). American Educational **Research Journal, Vol. 21, No. 2, 449-460** .

Muheidat, A (1999) **the effect of formative testing Strategy, Upon Students Achievement**. Unpolished Master's Thesis , yarmouk university, irbid, Jordan.

Peter, E., Paul, D, Steve, B, Dan، A, and Karl, K . IEEE October, (2001). **ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference** .

QCA (2003). **Assessment for learning. Using assessment to raise achievement in mathematics at key stages 1, 2 and 3,** London: Qualification and Curriculum Authority, Available on: http://www.qca.org.uk/ca/5-14/afl/afl_maths.pdf[10 May.

Sereinigg, P ; Lind, K (2005). Continuous evaluation as a way of increasing and measuring performance. In G. Richards (Ed.), Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, **Healthcare, and Higher Education 2005 (pp. 1105-1111)**.

Steven S (1946). **Measuring reading competence : a theoretical-prescriptive approach**, New York : Plenum Press.

Sven, I (2008). Affiliation: a Stockholm University, Sweden . DOI: 10.1080/02602930601122498 .Publication Frequency: 7 issues per year . Published in: **Assessment & Evaluation in Higher Education, Volume 33, Issue 1 February 2008 , pages 1 – 7**

Thorndike, Robert (1961). **Measurement and evaluation in psychology and education**, 2nd ed ,New York : Wiley.

Trotter, A. (2007). School subtracts math texts add e-lessons, tests. **Education Week, V(26) N(36) PP:10-11**.

ملحق (أ)

أداة الدراسة في صورتها الأولية

ملحق (أ)

أداة الدراسة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الموظف

تحية طيبة وبعد،.........

يقوم الباحث بإجــراء دراسة بعنوان: " تقييم برنامج التقويم المستمر المستخدم في مدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك) ". ومن أجل تحقيق أهداف الدراســة، والإجابة على أسئلتها، فقد تــم تطوير أداة الدراسة (الاستبانة). أرجو الإجابــة على فقراتهــــا، علمــــاً أن إجاباتــكم جميعها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمــــــــي.

واقبلوا الاحترام

الباحث

أرجو أن تضع إشـــــارة (✓) أمام الإجابة التي تناسب إجابتك فيما يلي:

1. النوع الاجتماعـــــي:

☐ أ. ذكر ☐ ب.أنثـــى

2. التخصص:

☐ أ. أدبي ☐ ب. علمي

3.المؤهل العلمـــــي:

☐ أ. دبلوم ☐ ب.الشهادة الجامعية(البكالوريوس)

☐ ج. الدراسات العليــا

4. الخبرة الوظيفيـــــــة:

☐ أ. أقل من 5 سنة ☐ ب. من 5 – 10 سنة

☐ ج. من 10 – 15 سنة ☐ د. من 15 سنة فأكثـــر

5.المركز الوظيفي:

☐ أ. معلم ☐ ب.مدير ☐ ج. مشرف

رقم	بالفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	مدى كفاية برنامج التقويم المستمر					
1	تهيئ للطالب فرصة للتعلم الفردي					
2	تمكن في الكشف عن الميول والاهتمامات لدى الطالب					
3	تنمي اتجاهات ايجابية عند الطالب نحو المادة					
4	تمكن على إتقان ما يتعلمه الطالب من مهارات					
5	تقدم صورة واضحة عن مستوى تقدم الطالب					
6	تزود الطالب بصورة واضحة عن مستوى أداءه					
7	تحقق مبدأ مراعاة الفروق الفردية					
8	تنمي قدرة التفكير السليم لدى الطالب					
9	إزالة الخوف من الاختبارات لدى الطالب					
10	التقليل من أعباء إعداد الاختبارات وتصحيحها بالنسبة للمعلم					
11	تمكن المعلم في تحديد ما يلزم من حصص إضافية					
12	توسيع مجال التنويع في أساليب وطرق التدريس					
13	توفير تغذية راجعة حول أداء الطالب					
14	توفير تغذية راجعة حول المنهج					
15	توفير تغذية راجعة حول أساليب التدريس التي يتبعها المعلم					
16	مساعدة أولياء الأمور في معرفة مستوى تقدم أبناءهم					
17	وجود معيار موحد للحكم على مستوى الطالب					
18	نتائج التقويم المستمر تكشف للمعلم مدى فاعلية طرق التدريس المستخدمة					
19	يسهم التقويم المستمر في تحسين عملية التعليم					
20	يساعد التقويم المستمر على المواءمة بين الأساليب التقويمية مع الأهداف المراد بلوغها					
21	تمكن نتائج التقويم المستمر المعلم في تطوير أساليبه التدريسية التقويم					
22	التقويم المستمر لا يساعد على إثارة دافعية الطلاب					
23	عدم شمولية التقويم المستمر للأنشطة غير الصفية					
24	عدم مناسبة أساليب التدريس لعملية التقويم المستمر					
25	التقويم المستمر معياري المرجع					

رقم	بالفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	الاتجاه نحو التقويم المستمر					
1	الحرص على حضور الدورات التدريبية التي تتعلق بمجال التقويم المستمر					
2	السعي إلى اقتناء الكتب والمراجع المتعلقة بعملية التقويم المستمر					
3	متابعة التعميمات الجديدة في مجال التقويم المستمر للاستفادة منها					
4	محاولة الاطلاع على كل ما يستجد حول التقويم المستمر					
5	الشعور بالسعادة عند سماع أخبار تتعلق بالتطوير في مجال التقويم المستمر					
6	الشعور بالمتعة عندما استخدم أساليب ووسائل التقويم المستمر					
7	الحرص على الاستفادة من توجيهات المدراء والمشرفين في مجال التقويم					
8	أتمنى إلغاء نظام التقويم المستمر					
9	اشعر بأن نظام التقويم المستمر لا يحقق أهداف المادة الدراسية التي ادرسها					
10	هناك أساليب تقويم أفضل من التقويم المستمر					

رقم	بالفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر					
1	ضعف إلمام المعلمين بكيفية تطبيق التقويم المستمر					
2	عدم تنظيم دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر					
3	عدم اقتناع أولياء الأمور بأسلوب التقويم المستمر					
4	عدم توفر اقتناع لدى المعلم بتطبيق أسلوب التقويم المستمر					
5	تأثر المعلمين بالنظرة القديمة للتقويم					
6	عملية التقويم المستمر تتأثر بمزاجية المعلم					
7	ندرة الأبحاث والدراسات المنشورة حول التقويم المستمر					
8	قلة الاطلاع والمتابعة للتقويم المستمر من قبل المعلم					
9	عملية التقويم تكلف الوقت والجهد					
10	عدم إشراك المعلم في وضع معايير الحكم على مستوى تمكن الطالب من المادة الدراسية					
11	قلة التعاون بين المدرسة والمنزل					

ملحق (ب)

أداة الدراسة في صورتها النهائية

ملحق(ب)

أداة الدراسة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الموظف... أختي الموظفة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته؛؛؛

تقوم الباحثة بإجــراء دراسة حول: " تقييم برنامج التقويم المستمر المستخدم في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية (منطقة تبوك) من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين ". ومن أهداف هذه الدراسة: عملية تحديد وقياس مدى فاعلية برنامج التقويم المستمر والمستخدم في مدارس المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين ولتحقيق أهداف هذه الدراســة فقد تــم تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) الموجودة بين أياديكم الكريمة الآن.

أرجو الإجابــة على فقراتهـــا بموضوعية، علمـــاً أن إجاباتــكم جميعها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمـــي.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الباحثة:

فاطمه بنت سعيد الحمدي

الرجاء وضع إشـــــارة (√) أمام الاختيار الذي يوافقكم في كل من الفقرات التالية:

1. النوع الاجتماعـــــي:

☐ ذكر ☐ أنثـــى

2. التخصص المهني:

☐ تدريس مواد أدبية ☐ تدريس مواد علمية

3.المؤهل العلمـــــي:

☐ دبلوم ☐ الشهادة الجامعية(البكالوريوس)

☐ الدراسات العليـــا

4. الخبرة الوظيفيــــــة:

☐ أقل من 5 سنة ☐ من 5 – 10 سنة

☐ من 10 – 15 سنة ☐ من 15 سنة فأكثـــر

5.المركز الوظيفي:

☐ معلم ☐ مدير ☐ مشرف

رقم	بالفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	مدى كفاية برنامج التقويم المستمر					
1	يهيئ التقويم المستمر للطالب فرصة التعلم الفردي					
2	يمكن المعلم من الكشف عن الاهتمامات لدى الطالب					
3	ينمي اتجاهات ايجابية عند الطالب نحو المادة					
4	يمكن الطالب من إتقان المهارات التي يتعلمها					
5	يقدم صورة واضحة عن مستوى تقدم الطالب					
6	يزود الطالب بصورة واضحة عن مستوى أدائه					
7	يمكن المعلم من التعرف على الفروق الفردية					
8	ينمي قدرة الطالب على التفكير السليم					
9	إزالة القلق عند الطالب من الاختبارات					
10	التقليل من أعباء إعداد الاختبارات وتصحيحها بالنسبة للمعلم					
11	يمكن المعلم في تحديد ما يلزم من حصص إضافية					
12	ينوع التقويم المستمر من أساليب وطرق التدريس					
13	يوفر تغذية راجعة عن أداء الطالب					
14	توفير تغذية راجعة حول المنهج					
15	توفير تغذية راجعة حول أساليب التدريس التي يتبعها المعلم					
16	مساعدة أولياء الأمور في معرفة مستوى تقدم أبنائهم					
17	وجود معيار موحد للحكم على مستوى الطالب					
18	نتائج التقويم المستمر تكشف للمعلم مدى فاعلية طرق التدريس المستخدمة					
19	يسهم التقويم المستمر في تحسين عملية التعليم					
20	يساعد التقويم المستمر على المواءمة بين الأساليب التقويمية مع الأهداف المراد بلوغها					
21	تمكن نتائج التقويم المستمر المعلم في تطوير أساليبه التدريسية					
22	التقويم المستمر يساعد على إثارة دافعية الطلاب					
23	يشتمل التقويم المستمر للأنشطة غير الصفية					
24	تتناسب أساليب التدريس وعملية التقويم المستمر					

رقم	بالفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	الاتجاه نحو التقويم المستمر					
1	أحرص على حضور الدورات التدريبية التي تتعلق بمجال التقويم المستمر					
2	أسعى إلى اقتناء الكتب والمراجع المتعلقة بعملية التقويم المستمر					
3	أتابع التعميمات الجديدة في مجال التقويم المستمر للاستفادة منها					
4	أحاول الاطلاع على كل ما يستجد حول التقويم المستمر					
5	أشعر بالسعادة عند سماع أخبار تتعلق بالتطوير في مجال التقويم المستمر					
6	أشعر بالمتعة عندما استخدم أساليب ووسائل التقويم المستمر					
7	أحرص على الاستفادة من توجيهات المدراء والمشرفين في مجال التقويم					
8	أتمنى إلغاء نظام التقويم المستمر					
9	اشعر بأن نظام التقويم المستمر لا يحقق أهداف المادة الدراسية التي ادرسها					
10	توجد أساليب تقويم أفضل من التقويم المستمر					

رقم	بالفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر					
1	ضعف إلمام المعلمين بكيفية تطبيق التقويم المستمر					
2	عدم تنظيم دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر					
3	عدم اقتناع أولياء الأمور بأسلوب التقويم المستمر					
4	عدم توفر المهارات اللازمة لدى المعلم عند تطبيق أسلوب التقويم المستمر					
5	تأثر المعلمين بالتعليم التقليدي القديم والذي يؤثر على طريقتهم في التقويم					
6	عملية التقويم المستمر تتأثر بمزاجية المعلم					
7	ندرة الأبحاث والدراسات المنشورة حول التقويم المستمر					
8	قلة الاطلاع والمتابعة للتقويم المستمر من قبل المعلم					
9	عملية التقويم تكلف المعلم وقت وجهد					
10	عدم إشراك المعلم في وضع معايير للحكم على مستوى تمكن الطالب من المادة الدراسية					
11	يتأثر التقويم المستمر من ضعف التعاون بين المدرسة والمنزل					

ملحق (ج)

أسماء المحكمين

ملحق (ج)

أسماء المحكمين

أسماء محكمي أداة الدراسة

الرقم	اسم المحكم	مكان العمل	التخصص
1	دكتور إسماعيل حسن الوليلي	جامعة حائل	القياس والتقويم التربوي
2	دكتور محمد هلال القوابعة	منطقة أبو ظبي التعليمية	القياس والتقويم
3	دكتور معزوز علاونه	جامعة القدس المفتوحة	قياس وتقويم تربوي
4	دكتور مروان علي المحمدي	جامعة الملك عبدالعزيز	التربية وعلم النفس
5	دكتور صبري حسن الطراونه	جامعة مؤتة	القياس و التقويم
6	دكتور بنيان بن باني الرشيدي	جامعة حائل	علم النفس التربوي
7	دكتور مصلح مسلم المجالي	جامعة حائل	الإرشاد النفسي والتربوي
8	دكتور فؤاد الطلافحة	جامعة تبوك	الإرشاد النفسي والتربوي
9	دكتور شاهر سليمان	جامعة تبوك	القياس والتقويم
10	دكتور محمد الطالب	جامعة تبوك	كلية التربية
11	دكتور محمود اسماعيل	جامعة تبوك	علم نفس تربوي
12	دكتور عبد الرحمن عثمان	جامعة تبوك	علم نفس تربوي

ملحق (و)

خطاب تسهيل مهمة من جامعة مؤتة

ملحق (د)

خطاب تسهيل مهمة من جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم

مؤتة	MU'TAH UNIVERSITY
الرئيس	President Office

الرقم: ١٠٦/٣٨/١٥٨

التاريخ: ٢٠/محرم/١٤٣١هـ

الموافق: ٦/١/٢٠١٠م

Ref. :

Date :

سعادة الملحق الثقافي لسفارة المملكة العربية السعودية المحترم

عمّان

تحية طيبة، وبعد:

فأرجو سعادتكم التكرُّم بالإيعاز لمن يلزم لتسهيل مهمة الطالبة فاطمة سعيد الحمدي، والتي تدرس في جامعة مؤتة بتخصص ماجستير قياس وتقويم، في إجراء دراسة في الإدارة العامة لتعليم البنات، والإدارة العامة لتعليم البنين في منطقة تبوك والمتعلّقة برسالتها الموسومة بـ: "**تقييم برنامج التقويم المستمر المستخدم في المرحلة الابتدائية بمدارس (منطقة تبوك) من وجهة نظر القائمين على البرنامج**"؛ استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

د. عبدالرحيم الحنيطي

نسخة / عميد الدراسات العليا

مؤتة – الكرك – الأردن – هاتف: ٢٣٧٢٣٨٠-٣-٩٦٢ ص.ب: (٧) الرمز البريدي: (٦١٧١٠) فاكس: ٢٣٧٥٥٤٠-٣-٩٦٢+

Mu'tah-Karak-Jordan-Tel: +962-3-2372380 P.O.Box: (7) Zip Code: (61710) Fax: +962-3-2375540

ملحق (هـ)

خطاب تسهيل مهمة من الملحقية الثقافية السعودية

ملحق (هـ)

خطاب تسهيل مهمة من الملحقية الثقافية السعودية

سفاره المملكه العربيه السعوديه
الملحقية الثقافية في الأردن

Kingdom of Saudi Arabia
Cultural Mission in Jordan

الرقم : ١٣ص٤/٣ التاريخ : ٧/٤/١/١٤٣١هـ الموضوع : .... المرفقات : ....

سعادة مدير عام إدارة التربية والتعليم (للبنين) في منطقة تبوك سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

أود الإفادة بأن الطالبة المبتعثة / فاطمه سعيد عيد الحمدي ، والملتحقة بجامعة مؤته لمرحلة الماجستير ترغب جمع معلومات وبيانات تتعلق ببحثها والذي هو بعنوان (**تقييم برنامج التقويم المستمر المستخدم في المرحلة الابتدائية بمدارس (منطقة تبوك) من وجهة نظر القائمين على البرنامج**) وتحتاج إلى القيام بجمع معلومات عن معلمي ومعلمات الصفوف الاولية في منطقة تبوك وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، وكما نرفق لكم صورة من خطاب رئيس جامعة مؤته المؤرخ في ٢٠١٠/١/٦م المتضمن موافقة الجامعة على موضوع الدراسة.

آمل تلطف سعادتكم بالاطلاع والنظر في تحقيق رغبتها والإيعاز لمن يلزم بتزويدنا بخطاب يتضمن موافقة سعادتكم على ذلك.

ولكم أطيب تحياتي ،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

د. علي بن عبدالله بردي الزهراني

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني : E-mail:sacmjo@sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo

ملحق (د)

خطاب موافقة إدارة التعليم

بمنطقة تبوك

ملحق (و)

خطاب موافقة لتسهيل مهمة من إدارة التعليم بمنطقة تبوك

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الرمز (٢٨٠)
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك
التخطيط والتطوير
البحوث التربوية

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

الرقم : ٣١٤٦١٢٦٢
التاريخ : ٤/ ٥/ ١٤٣١هـ
المرفقات : بدون
الموضوع : موافقة على إعطاء معلومات

سعادة الملحق الثقافي السعودي في الأردن وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

فإشارة إلى خطابكم رقم ٣/٤٥١٢ و ٣/٤٥١٣ وتاريخ ١٤٣١/٤/٢هـ بشأن الطالبة المبتعثة/ فاطمة سعيد عيد الحمدي فإنه لا مانع من حصولها على موافقة الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة من إعطائها المعلومات الخاصة لأغراض بحثها (تقييم برنامج التقويم المستمر المستخدم في المرحلة الابتدائية بمدارس (منطقة تبوك) من وجهة نظر القائمين على البرنامج) فقط.

والله الموفق ،،،

المدير العام للتربية والتعليم بمنطقة تبوك

د . محمد بن عبدالله اللحيدان

ص للتخطيط والتطوير
ص- للأرشفة الالكترونية

ملحق (ز)

تصميم الاستبيان من إدارة التعليم بمنطقة تبوك

ملحق (ز)

تعميم الاستبيان من إدارة التعليم بمنطقة تبوك

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الرمز (٢٨٠)
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

الرقم : ٣١٧٤٨٨٤٩
التاريخ : ١/٧/١٤٣١هـ
المرفقات : ـــــ

التخطيط و التطوير
البحوث التربوية

موافقة تطبيق استبانه دراسة

تعميم للمدارس الابتدائية

المكرم مدير/ة مدرسة ابتدائية وفقه الله
المكرم المشرف /ة التربوي/ة وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

فإشارة إلى خطاب الملحق الثقافي السعودي في الأردن رقم ٣/٤٥١٣ وتاريخ ٢/٤/١٤٣١هـ المبني على خطاب جامعة مؤتة رقم ١٥٨ وتاريخ ٢٠/١/١٤٣١هـ بشأن دراسة الطالبة المبتعثة/ فاطمة سعيد عيد الحمدي لمتطلب مرحلة الماجستير بعنوان (تقييم برنامج التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية بمدارس منطقة تبوك من وجهة نظر القائمين على البرنامج) . نأمل توزيع أداة الدراسة (استبانه) على عينة من مديري /مديرات المدارس والمعلمين / المعلمات .
نأمل تسهيل مهمة الطالبة .

ولكم خالص التحية،،

المدير العام للتربية والتعليم بمنطقة تبوك

محمد بن عبدالله اللحيدان

ص/ للبحوث التربوية
ص / للأرشفة

ملحق (٢)

خطاب إنهاء مهمة من إدارة التعليم بمنطقة تبوك

ملحق (ح)

خطاب إنهاء مهمة من إدارة التعليم بمنطقة تبوك

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الرمز (٢٨٠)
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك
التخطيط والتطوير
البحوث التربوية

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

الرقم: ٢١٩٢٢٢١٦
التاريخ: ٢٠/ ٧/ ١٤٣١هـ
المرفقات:

سعادة الملحق الثقافي السعودي في الأردن وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

فإشارة إلى خطابكم رقم ٣/٤٥١٣ وتاريخ ١٤٣١/٤/٢هـ نفيدكم بأن الطالبة المبتعثة/ فاطمة سعيد عيد الحمدي حصلت على موافقة إدارة التربية والتعليم بالخطاب رقم ٣١٤٦١٢٦٢ وتاريخ ١٤٣١/٥/٤هـ و بالخطاب رقم ٣١٧٤٨٨٤٩ وتاريخ ١٤٣١/٧/١هـ بشأن تطبيق أداة بحثها (استبانه) بعنوان (تقييم برنامج التقويم المستمر في اللمرحلة الابتدائية بمدارس منطقة تبوك من وجهة نظر القائمين على البرنامج) على عينة من مديري / مديرات المدارس والمعلمين والمعلمات فعليه نفيدكم أن المذكورة قد أنهت مهمة تطبيق دراستها وذلك خلال الفترة من ١٤٣١/٥/٤هـ إلى تاريخ ١٤٣١/٧/٣٠هـ بناءً على الاستبيانات الواردة من المدارس بتطبيق المذكورة لدراستها ولطلبها أعطيت هذا المشهد دون أية مسئولية مالية على الإدارة .

والله الموفق ،،،

المدير العام للتربية والتعليم بمنطقة تبوك

محمد بن عبدالله اللحيدان

المعلومات الشخصية

الاسم : فاطمة بنت سعيد بن عيد الحمدي

الكلية : العلوم التربوية

التخصص : قياس وتقويم

سنة التخرج :2010 م

الهاتف : 00966504592123

البريد الالكتروني : abdh2@hotmail.com